



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

**NA PERSPECTIVA DA AFROCENTRICIDADE: (DES)VELANDO O ESPAÇO
ESCOLAR ATRAVÉS DOS OLHOS DA PESSOA NEGRA - UMA INVESTIGAÇÃO
DAS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS,
CAPISTRANO (CE) - ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)**

REDENÇÃO

2024

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

**NA PERSPECTIVA DA AFROCENTRICIDADE: (DES)VELANDO O ESPAÇO
ESCOLAR ATRAVÉS DOS OLHOS DA PESSOA NEGRA - UMA INVESTIGAÇÃO
DAS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS,
CAPISTRANO (CE) - ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geranilde Costa e Silva.

REDENÇÃO

2024

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

Barros, Diêgo Matos Araújo.

B279n

Na perspectiva da afrocentricidade: desvelando o espaço escolar através dos olhos da pessoa negra - uma investigação das representações imagéticas em livros didáticos de Ciências, Capistrano CE - ensino fundamental 6º ao 9º ano / Diêgo Matos Araújo Barros. - Redenção, 2024.

245f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva.

1. Afrocentrismo. 2. Livros didáticos - Avaliação. 3. Negros nos livros didáticos. 4. Ciências (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 372.8

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

**NA PERSPECTIVA DA AFROCENTRICIDADE: (DES)VELANDO O ESPAÇO
ESCOLAR ATRAVÉS DOS OLHOS DA PESSOA NEGRA - UMA INVESTIGAÇÃO
DAS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS,
CAPISTRANO (CE) - ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 22 / 01 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Geranilde Costa e Silva (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof.^a Dr.^a Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Ivan Costa Lima
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Claudio de Souza Rocha
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

DEDICO ESTE MANUSCRITO

A **Deus** Pai, criador do *Djeru* [universo], do *Nut* [céu], da *Geb* [terra] e de todas as forças “tempo antes do tempo” e tempo após tempo, que não me deixou cair na soberba espiritual, pois "onde há muito eu, há pouco Deus”.

Aos meus pais **Ernandes** e **Ana Pimentel**, fontes do meu *unen* [existir].

A todos os meus ancestrais: do cosmo, de *Kemet*, aos meus mais velhos avós **Geraldo Majela Pimentel**, **Irismar Castelo Branco Pimentel**, **Zeca Flor** e **Isaura Flor** [*In memoriam*], minha (re)verência e gratidão.

Ao meu irmão **Deivy Matos Araújo** e sua esposa **Raysa Farias**. Ao meu sobrinho querido **Arthur Farias Matos**.

À minha esposa **Madalena Pereira Barros Matos**.

Ao Presidente do Brasil Luiz Inácio **LULA** da Silva. Ao Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) e Presidente do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) **Alexandre de Moraes**, manifesto minha admiração e respeito.

Àqueles que lutam incansavelmente pela liberdade, pela paz e pela justiça social, econômica e política. E a toda **população negra e afrodescendente**, dedico minha gratidão e solidariedade. Que a força dos ancestrais nos guie e inspire, enquanto buscamos um mundo melhor para todos/as.

AGRADECIMENTOS

Somos a realização dos sonhos mais loucos dos nossos ancestrais (Santos, Anamaria Alves Dias dos. **Existência e transcendência negras em Memórias da pele**, de Elisa Pereira, Literafro, 2019).

A (in)conclusão sublime de uma dissertação de mestrado (re)vela-se como a manifestação de uma ação coletiva. Desde tempos (im)emoráveis, nutro (des)confiança em relação ao “*eu sou*”, pois pulsa em meu ser a Filosofia enraizada dos povos da África de língua bantu - *Ubuntu*, o “*eu sou porque nós somos*”. Também (re)verencio a *Filosofia do Axé* entre os *Iorubás*, “princípio criador de todas as formas de vida” (Sodré, 2017), e a *Filosofia Kemética de Maat*, “a ordem-equilíbrio-justiça-verdade-virtude-felicidade-suprema” (Obenga, 1990).

Constelando-se em *Atum*, o Deus primordial do *Egito faraônico*, somos moldados à semelhança das águas primordiais, onde só existe unidade na diversidade, plenitude e complementaridade. Assim, ao concluir esta dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente-UNILAB/IFCE, expresso o ato de *Sankofar*, proferindo cristalinamente um “muito obrigado”. Neste momento, estendo meus sinceros agradecimentos:

- Aos *Deuses*, Criadores do *Djeru*, do *Nut* e da *Geb*! Regentes do meu caminhar... *Maat*, deusa da verdade, da harmonia, da serenidade, da prudência, das transformações possíveis e das possibilidades para sempre recomeçar.

- Aos *Sábios Egípcios* por terem nos presenteado com uma *cosmopercepção* humana outra de ver e perceber o cosmo e o mundo! Uma potente síntese de muitas temporalidades e espacialidades, onde residem riquezas outras que devem ser experienciadas pelo homem “moderno”, entre elas a *ética de serenidade*.

- Aos meus *pais Ana Pimentel*, minha RA-inha, mulher forte, vibrante que me ensinou a tecer meus caminhos com uma vida e uma espiritualidade ancorada no amor, amor este compreendido e materializado através da ação. E meu pai, *Ernandes Flor*, um homem negro que, com sua determinação inabalável, me ajudou a enfrentar os desafios que o mundo apresenta para vivermos, fortalecendo, assim, meu *ib* e meu *ori*.

- À *Madalena Barros*, minha companheira de luta, que esteve sempre ao meu lado nos momentos de alegria e tristeza. Serei eternamente grato pelo seu existir em minha vida! Gratidão pelo seu amor!

- Ao *Deivy Matos*, meu irmão, jovem corajoso que esteve sempre ao meu lado, nos momentos mais difíceis da minha existência, expresso meu profundo agradecimento. Muito

obrigado a ele!

- Ao *Arthur Farias Matos*, meu sobrinho/afilhado amado, expresso meu profundo agradecimento por simplesmente existir. Amo-te! Também gostaria de expressar meus agradecimentos à minha cunhada *Raysa Farias* pelas palavras de incentivo, hoje e sempre.

- A todos os meus ancestrais, em especial às minhas avós maternas *Irismar Pimentel* e *Antonieta Matos*, aos meus avôs maternos *Geraldo Pimentel* e *Luis Paiva Matos*, e aos meus avôs paternos *Zeca Flor* e *Isaura Flor*, expresso minha profunda gratidão pela oportunidade de ter compartilhado a vida com vocês. A todos, meus sinceros agradecimentos, desejando que estejam agora vivenciando a beleza do paraíso celeste.

- À Dr.^a *Geranilde Costa e Silva*, minha estimada orientadora, que além de ser uma mentora potente, tornou-se uma importante amiga ao longo dessa jornada. Sou grato eternamente! Também expresso minha gratidão os/as professores/as Dr.^a *Rebeca de Alcântara e Silva Meijer*, Dr. *Ivan Costa Lima* e ao Dr. *Claudio de Souza Rocha* pelo aceite de nosso convite para os exames de qualificação e defesa deste texto dissertativo.

- À *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira* (UNILAB-CE), gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas/os os membros do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente. Sua dedicação, apoio e contribuição foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Estou imensamente grato pela oportunidade de fazer parte dessa instituição de ensino comprometida com a integração lusófona e afro-brasileira.

- À *Prefeitura Municipal de Itapiúna* (CE), gostaria de expressar minha profunda gratidão pela oportunidade concedida de me dedicar aos estudos do mestrado. Em nome da Prefeitura, estendo meus sinceros agradecimentos à *Secretaria de Educação de Itapiúna*, na pessoa do senhor Secretário de *Educação Arnaldo Araujo Batista*. Agradeço por todo o apoio e suporte fornecidos ao longo dessa jornada acadêmica.

- Aos/as amados/as e a todos, ofereço *Maat*, em poesia, como gesto de carinho, retribuição sincera, de coração, a vocês que amo, e àqueles/as que, por falha da memória, talvez, tenha deixado de lembrar, mas que estiveram presentes, em minha caminhada formativa, no Mestrado Profissional. Gratidão transborda em meu ser, em cada verso, por tudo que compartilhamos, aprendemos e vivemos juntos. Expresso meu agradecimento, do mais profundo do meu ser, a todos/as que fizeram parte dessa jornada. Que *Maat* ilumine seus caminhos, guiando-os com justiça, e que o amor e a gratidão sejam sempre presentes em suas **VIDAS**. Constubstanciando a potente pensadora Anamaria Santos (2019), “*somos a realização dos sonhos mais loucos dos nos ancestrais*”.

FARAÓ - DIVINDADE DO EGITO¹
(Composição Luciano Gomes)
(Lançamento: Margareth Menezes Djalma Oliveira)

Deuses, divindade infinita do universo.
Predominante esquema mitológico.
A ênfase do espírito original, Shu,
formará no Éden o Ovo Cósmico.

A emersão, nem Osíris sabe como aconteceu.
A emersão, nem Osíris sabe como aconteceu.
A ordem, ou submissão do olho seu,
transformou-se na verdadeira humanidade.

Epopéia do Código de Geb.
E Nut gerou as estrelas.
Osíris proclamou matrimônio com Ísis
e o mau Seth, irado, o assassinou, em Empera Há.

Hórus, levando avante a vingança do pai,
derrotando o império do mau Seth,
o grito da vitória é que nos satisfaz.

Cadê? Tutankâmon
Ei Gizé
Akhaenaton
Ei Gizé
Tutankâmon
Ei Gizé
Akhaenaton

Eu Falei Faraó
Êeeee Faraó
Eu clamo Olodum Pelourinho
Êeeee Faraó
Pirâmide a base do Egito
Êeeee Faraó
É eu clamo Olodum rebentão
Êeeee Faraó
Batendo na palma da mão

Que mara-mara-mara
Maravilha-ê

¹ Blog Professor Borges. Link de acesso à Letra da Canção em: [Faraó - Divindade do Egito: um grande sucesso da música baiana. \(professorborges.com.br\)](http://professorborges.com.br). Convidamos os/as leitores, como primeiro movimento de apreciação da presente dissertação, a ouvirem juntos essa linda canção que atravessa espiritual e filosoficamente em toda a sua inteireza este manuscrito. Para acessar a MÚSICA, clique em: [Faraó - Margareth Menezes \(DVD Brasileira\) \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...). Acesso em: 12/12/2023.

Egito, Egito Ê
Que mara-mara-mara
Maravilha-ê
Egito, Egito Ê
Faraó-ó. Ó-ó-ó
Faraó-ó. Ó-ó-ó

Pelourinho, uma pequena comunidade
que porém o Olodum unira, em laços de confraternidade.
Despertai-vos para a cultura egípcia no Brasil:
em vez de cabelos trançados, veremos turbantes de Tutankâmon

E as cabeças se enchem de liberdade.
O povo negro pede igualdade
deixando de lado as separações

Cadê? Tutankâmon
Ei Gizé
Akhaenaton
Ei Gizé
Tutankâmon
Ei Gizé
Akhaenaton

Eu Falei Faraó
Êeeee Faraó
Eu clamo Olodum Pelourinho
Êeeee Faraó
Pirâmide a base do Egito
Êeeee Faraó
É eu clamo Olodum rebentão
Êeeee Faraó
Batendo na palma da mão

Que mara-mara-mara
Maravilha-ê
Egito, Egito Ê
Que mara-mara-mara
Maravilha-ê
Egito, Egito Ê
Faraó-ó. Ó-ó-ó
Faraó-ó. Ó-ó-ó”.

Fonte: Blog Professor Borges: Informação, Educação e Cultura (2018).

RESUMO

Esta dissertação, de natureza bibliográfica e documental, propôs-se a analisar as representações imagéticas da população negra nos livros didáticos de Ciências destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Esses materiais foram aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020 e adotados pela rede pública municipal de educação da cidade de Capistrano-CE. A questão central da pesquisa foi formulada da seguinte maneira: de que forma as pessoas negras são representadas nesse material? O problema em questão originou-se da experiência do pesquisador como professor de Ciências e Biologia nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em meio a um contexto de mobilização docente no município de Capistrano-CE desde o ano 2000 até os dias atuais. Essa experiência motivou a reflexão sobre o papel dos livros didáticos na promoção ou obstáculo à educação para as relações étnico-raciais. Para a análise imagética da representação do povo negro nos livros didáticos, utilizou-se a descrição e interpretação das imagens pelo pesquisador. Essas iconografias foram estudadas à luz da Teoria da Afrocentricidade, bem como do conceito de representação proposto por Chartier. Adicionalmente, foram consideradas as categorias de raça, racismo, preconceito e discriminação racial, através da análise de conteúdo temático proposta por Bardin para a construção de categorias temáticas. Os resultados destacam uma significativa sub-representação da população negra, com uma frequência mais intensa de representações de pessoas brancas, caracterizando um viés racista incorporado na coleção didática. A análise revelou que 62,08% das imagens retratam pessoas brancas, enquanto apenas 37,91% representam pessoas negras, evidenciando uma tendência à visibilidade, ao privilégio simbólico e material da branquitude, reforçando, assim, seu caráter racista no plano imagético. Identificou-se também um processo de epistemicídio e memoricídio, uma vez que não foram identificados cientistas negros/as representados/as na referida obra didática. Por fim, durante a investigação, observou-se um “*alinhamento*” pontual das representações imagéticas à luz dos seis princípios da Afrocentricidade: “*Agência africana*”, “*Localização Psicológica*”, “*Descoberta do Lugar do Africano como Sujeito*”, “*Defesa dos Elementos Culturais Africanos*”, “*Refinamento Léxico*” e “*Uma Nova Narrativa da História da África*”.

Palavras-chave: Afrocentricidade. Livros Didáticos. Representações Imagéticas. População Negra.

ABSTRACT

This dissertation, of a bibliographical and documentary nature, set out to analyze the imagery of the black population in science textbooks intended for 6th to 9th grade students. These materials were approved in the 2020 National Textbook Program (PNLD) and adopted by the municipal public education network in the city of Capistrano-CE. The central research question was formulated as follows: how are black people represented in this material? The problem in question arose from the researcher's experience as a science and biology teacher in the final years of elementary school and secondary school, in a context of teacher mobilization in the municipality of Capistrano-CE from 2000 to the present day. This experience prompted reflection on the role of textbooks in promoting or hindering education for ethnic-racial relations. For the imagery analysis of the representation of black people in textbooks, the researcher used the description and interpretation of the images. These iconographies were studied in the light of the Theory of Afrocentricity, as well as the concept of representation proposed by Chartier. In addition, the categories of race, racism, prejudice and racial discrimination were considered, using the thematic content analysis proposed by Bardin to construct thematic categories. The results highlight a significant under-representation of the black population, with a more intense frequency of representations of white people, characterizing a racist bias incorporated into the didactic collection. The analysis revealed that 62.08% of the images depict white people, while only 37.91% depict black people, showing a tendency towards visibility and the symbolic and material privilege of whiteness, thus reinforcing its racist character in terms of imagery. A process of epistemicide and memoricide was also identified, since no black scientists were depicted in this didactic work. Finally, during the investigation, a specific “*alignment*” of the imagery was observed in the light of the six principles of Afrocentricity: “*African Agency*”, “*Psychological Localization*”, “*Discovery of the Place of the African as Subject*”, “*Defense of African Cultural Elements*”, “*Lexical Refinement*” and “*A New Narrative of African History*”.

Keywords: Afrocentricity. Textbooks. Image Representations. Black People.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Família Negra	100
Figura 2 - Gêmeos Homozigóticos Negros	105
Figura 3 - Mulher Negra em Piquenique com “Amigo”	110
Figura 4 - Meteorologista Negra	115
Figura 5 - Close de Ator Negro em Gravação de Performance	120
Figura 6 - Péricles: cantor, compositor e músico afrodescendente de samba	124
Figura 7 - Pintor e Ilustrador Afro-brasileiro Ludu, pintando muro na cidade de São Paulo	128
Figura 8 - Pesquisadora Negra utilizando um microscópio em investigação celular	133
Figura 9 - Professor Negro orientando atividade prática desenvolvida pelos alunos	147
Figura 10 - Professor Negro orientando atividade prática de construção de um terrário	147
Figura 11 - Identidade Negra Feminina nas batidas do Atabaque	156
Figura 12 - Grupo Musical do Zimbábue cantando em Bath, Inglaterra	162
Figura 13 - Identidade Negra Feminina	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologias e/ou Níveis de Racismo na Sociedade Brasileira segundo Maria Aparecida da Silva (2001)	60
Quadro 2 - Tipologias e/ou Níveis de Racismo na Sociedade Brasileira segundo Silvio Almeida (2018)	61
Quadro 3 - Tipos de Racismo	62
Quadro 4 - Delimitação do Campo de Pesquisa	85
Quadro 5 - Caminho de Coleta de Dados da Pesquisa	86
Quadro 6 - Perspectiva Filosófica, Desenho e Métodos mobilizados nesta pesquisa de abordagem ampla	87
Quadro 7 - Coleção didática Inspire Ciências PNLD/2020	88
Quadro 8 - Iconografias de cientistas de ascendência euro-norte-americana representando o conhecimento científico	139
Quadro 9 - (Re)vivendo a Luz das Estrelas do Conhecimento: o brilho da Ciência Negra no contexto do epistemicídio colonial	142

LISTA DE SIGLAS

CE – Ceará

CN - Ciências Naturais

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

EEF – Escola de Ensino Fundamental

EF - Ensino Fundamental

ERER - Educação das/para as Relações Étnico-Raciais

IFCE – Instituto Federal do Ceará

LD - Livro Didático

LEC – Laboratório de Ensino de Ciências

MIH – Mestrado Interdisciplinar em Humanidades

MNU - Movimento Negro Unificado

PNLD - Política Nacional do Livro Didático

POSIH – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades

PPGEF – Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente

UECE – Universidade estadual do Ceará

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

Provisão Inicial	10
<i>Estilo de Escrita e a Seleção dos Personagens</i>	15
Organização da Dissertação.....	19
Capítulo 1 - Provisão Introdutória: ausculta atenta do próprio Ib [coração].....	23
Capítulo 2 - Provisão Rekhet: ensinamentos dos que vive[r]am atentos ao próprio Ib [coração].....	36
2.1 Colonização.....	38
2.2 Raça.....	50
2.3 Racismo.....	55
2.4 Preconceito / Preconceito Racial.....	63
2.5 Discriminação / Discriminação Racial.....	71
Capítulo 3 - Provisão do Iret Mi kheper [Procedimento correto]: o método de pesquisa e os caminhos da barca.....	75
Capítulo 4 - Provisão Rekhet. Exame cuidadoso daquilo que as palavras do “homem inflamado” expressão.....	89
4.1 Análise Quantitativa.....	90
4.2 Análise Qualitativa.....	98
4.2.1 Explorando o Universo Familiar: laços e contextos.....	99
4.2.2 Teia Humana: bordando encontros nos tecidos da existência.....	109
4.2.3 Canção das Labutas: ritmos “ancestrais” de sustento.....	114
4.2.4 Afirmação da Agência Africana: Cientistas Negras Iluminam a Ciência e Elevam a Cultura Negra.....	132
4.2.5 Harmonias do Saber: explorando as atividades escolares pela ótica do legado negro.....	146
4.2.6 Ressonância Cultural: Batidas Ancestrais e Identidade Afrocentrada.....	154
Capítulo 5 - Provisão Considerações Finais: firmeza e caráter resoluto no/do coração do homem sereno.....	174
Bibliografia	183
Apêndice A – Produto Educacional	202

PROVISÃO INICIAL

Em um contexto educacional marcado pela busca por uma sociedade mais inclusiva e equânime, a representação imagética da pessoa negra nos livros didáticos (LD)² de Ciências do Ensino Fundamental (EF) desempenha um papel central. Nessa dissertação, intitulada *“Na Perspectiva da Afrocentricidade: (des)velando o espaço escolar através dos olhos da pessoa negra - uma investigação das representações imagéticas em livros didáticos de Ciências, Capistrano (CE) - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”*, propõe-se analisar e discutir as representações imagéticas da pessoa negra nos LD de Ciências do 6º ao 9º ano do EF, aprovados no PNLD/2020 e adotados pela rede pública municipal de educação da cidade de Capistrano, Ceará, no norte do Brasil.

A escolha do LD como objeto e documento de nossa investigação deve-se à sua capacidade de (re)produzir discriminação, estereótipos e invisibilidade de certos grupos sociais, incluindo as mulheres negras (Carvalho, 2006). Além disso, essa coleção é um referencial curricular, linguístico, ideológico, cultural e iconográfico em ambientes pedagógicos, sendo um dos principais dispositivos pedagógicos para professores e alunos das escolas públicas, frequentemente sendo a “única” fonte de leitura disponível (Barros, 2021, 2023; Choppin, 2004; Emmel, 2015; Gullich, 2013). Além disso, o LD, objeto de nosso estudo, faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), **“um dos maiores programas de distribuição de LD gratuitos do mundo”** (Pereira, 2023, grifo nosso)³, desempenhando um papel relevante na educação.

Ao perspectivar este trabalho, nutro o desejo de romper com as tessituras existentes na trama do ato de pesquisar e fazer Ciências, à moda positivista. Essa abordagem epistemológica cria falsas expectativas, limita a criatividade do/da pesquisador/a diante da realidade investigada (Gamboa, 2018). Para que essas rupturas sejam efetivamente possíveis, é fundamental irromper com o (con)formismo das teorias e epistemologias prontas, bem como fornecer expedientes teórico-metodológicos alternativos para analisar a realidade social.

² Neste manuscrito, foram utilizadas as seguintes siglas: LD (Livro Didático), EF (Ensino Fundamental), EREER (Educação das/para as Relações Étnico-Raciais), DCNERER (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais) e PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

³<https://www.c3sl.ufpr.br/2023/02/27/livro-didatico-e-tecnologia-como-a-inovacao-pode-ajudar-o-pnld-um-dos-maiores-programas-de-distribuicao-de-livros-didaticos-gratuitos-do-mundo/>

Nesse exercício de ruptura epistemológica e (des)construção de uma Ciência cartesiana, newtoniana, fragmentada, caótica e positivista que ainda habita e opera em mim ao perspectivar a realidade, decidi iniciar, a partir desta pesquisa, um processo de “descentramento” (Hall, 2006) do meu eu “diurno e noturno”⁴ (Bachelard, 2007). Em outras palavras, (re)significar meu pensamento frente ao contexto e à complexidade existente no mundo. Embasado por Foucault (2008, p. 20), “não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”. Não permaneci o mesmo! Resolvi-me (des)locar como dissidente teórico e metodológico frente ao *modus operandi* positivista e essencialista de compreender a realidade que esgravatarmos.

Nesta provisão inicial, busco apresentar aos/as leitores/as da presente pesquisa-COM-poesia uma ruptura epistemológica no fazer e operar Ciências, utilizando um rigor “outro” que assumo no ato de pesquisar-escrever, sem tentar reduzir nem fornecer uma “verdade científica”. Procuro tensionar à mesmice acadêmica ao desenhar no texto dissertativo um manuscrito que, mesmo que capturado pelas “normalidades” das Ciências ocidentais, seja, no avesso, um pequeno ponto molecular de inflexão e ruptura frente ao “universalismo epistemológico” de operar e fazer Ciências.

Portanto, (des)velo os diferentes aspectos que compõem minha essência, que envolvem meu coração (*èmi*), minha cabeça interna (*orí*) e minhas pernas (*esè*), refletidos em minhas danças e peregrinações pessoais e formativas. Essas experiências têm uma forte influência na minha implicação de pesquisa em relação à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Como afirmou Lispector (1977), “[...] não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”.

Com base nisso, convido vocês, leitores/as, a embarcarem nesta jornada, onde vamos explorar, de forma geral, os aspectos teóricos, metodológicos e ontológicos da dissertação, bem como a estrutura organizacional deste manuscrito, que orientam esse movimento científico. Produzir Ciência implica fazer escolhas, sem negligenciar “a carícia essencial que resgata nossa humanidade” (Frei Betto, 2014, p. 6).

4 Gaston Bachelard foi uma epistemologia, crítico, cientista e poeta do século XX. Embora tenha se formado em matemática, lecionou ciências, filosofia e história na educação básica e na universidade. Escreveu diversas obras importantes, incluindo *Ensaio Sobre o Conhecimento Aproximado* (1928) e *O Novo Espírito Científico* (1934), sendo a sua obra mais conhecida. O seu pensamento filosófico foi desenvolvido com base na epistemologia e na poesia, ou seja, ele uniu a racionalidade com a imaginação poética, conectando aquilo que denominou de pensamento *diurno* e o *noturno*.

Portanto, impulsionado por uma miríade de acontecimentos pessoais, sociais, profissionais e acadêmicos, bem como compreendendo que “[...] o LD pode também se constituir num instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora explícita; ao ‘invisibilizar’ o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles os negros, as mulheres [...]” (Carvalho, 2006, p. 11, grifo nosso)], convidamos você, leitor/a, a se juntar a nós nesta jornada de (re)descoberta e (trans)formação, enquanto (des)velamos os “segredos guardados” nas páginas esquecidas do LD de Ciências do EF para anos finais, da coleção didática *Inspire Ciências* no norte do Ceará, Brasil, no que tange a ERER. E tudo começou mais ou menos assim!

No dia 22 de agosto de 2023, dia de Nossa Senhora Rainha, do Folclore, do Supervisor Escolar e do Coordenador Pedagógico, às 07h50min, recebi uma mensagem tão aguardada da minha orientadora, a professora Dr.^a Geranilde Costa e Silva, através do software WhatsApp. O convite que ela me fez foi mais do que especial - me preparar para o exame de qualificação do Mestrado em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da (UNILAB/IFCE).

Para mim, esse convite foi uma oportunidade única de refletir sobre duas questões que considero fundamentais para a nossa existência - a inseparabilidade entre corpo, mente, razão e espírito como elementos essenciais do nosso *wnn* [existir], e a necessidade de refletir criticamente sobre a realidade para além das aparências e do superficial através do “pensamento reflexivo sistemático sobre a vida” (Yu-lan, 1976, p.16), sem radicalizar as ideias, com o objetivo de alcançar a “verdade” dos fatos.

Neste exercício “cardiográfico do pensamento”, meu coração pulsava vigorosamente com dois sentimentos distintos em relação ao convite da professora orientadora: a oportunidade de me movimentar e me engajar epistemológica e pedagogicamente “[...] na insurreição do conhecimento subjugado” (hooks,⁵ 2021, p. 24), superando meu “imobilismo docente”, ao mesmo tempo, em que me permitia teoricamente me aproximar da filosofia de *Kemet*, termo originário da língua do *Egito Faraônico* que significa “terra negra”, um dos nomes pelos quais os antigos egípcios utilizavam para representar a unidade cultural e

⁵ Gloria Jean Watkins é uma escritora, ativista social e intelectual negra dos E.U.A, conhecida por seu pseudônimo *bell hooks*, o qual é uma homenagem a sua mãe e avó, com a grafia em letras minúsculas. A autora valoriza a substância de seus livros acima de sua identidade pessoal, e sua obra é considerada fundamental no feminismo contemporânea.

territorial a qual se reconheciam, especialmente de *Amen-em-ope*.

Isso me possibilitou praticar a serenidade e o discernimento tão valorizados na “*cosmopercepção*” africana, em sintonia com minha “[...] prática de ensino sempre conectada às lutas por justiça social” (hooks, 2020, p. 73). Ou então, poderia fugir dos meus medos, (des)ilusões, decepções e alucinações, negando-me a enfrentar o “mundo” em busca de mim mesmo.

Nesse diapasão, é fundamental do ponto de vista teórico-metodológico reafirmar nossa opção pela categoria “*cosmopercepção*” tendo em vista que “é uma maneira mais *inclusiva* de (des)crever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais” (Oyěwùmí, 2002, p. 3, grifo nosso). Portanto, no presente manuscrito, a noção de “*cosmovisão*” só será adotada para se referir ao sentido cultural ocidental enquanto o termo “*cosmopercepção*” será acionado para se referir aos povos africanos, iorubás entre outros que na sua ontologia privilegiam tanto os aspectos físicos como os cognitivos e sensoriais.

Embora tenha sentido medo, derivado das minhas fragilidades formativas e das tensões e ansiedade causadas pela Pandemia da Covid-19, as forças da cosmogonia kemética *ka* [vitalidade]; *ba* [alma/coração]; *akh* [força divina]; *sheut* [sombra] e *ren* [identidade] (Nogueira, 2013), ajudaram-me a superar as (in)certezas. Decidi, portanto, avançar!, *shemet* [movimento] este, em busca da autorecuperação consciente das minhas raízes transgeracionais, através dos desafios da presente pesquisa. Ao mesmo tempo, esse movimento possibilita uma ruptura epistemológica, ao centrar e articular a Afrocentricidade como “um ponto de vista humanista e pluralista” e um dispositivo analítico eficaz para se aproximar da realidade (Asante, 2019, p. 139).

Em outras palavras, o medo e a (in)segurança foram substituídos por uma certeza: “não impeças as pessoas de atravessarem o rio se tens cabine em tua barca. Quando te derem um remo em meio às águas profundas, estende teus braços e pega-o” (Amen-em-ope, 2000, p. 2790280). O remo foi entregue a mim, e eu o peguei!

Durante esta jornada, é essencial ressaltar que, para os propósitos deste estudo, a *Afrocentricidade* como uma perspectiva epistemológica para a pesquisa das relações étnico-raciais no Brasil é definida por Asante (2009) como um sistema de pensamento e prática africana que se concentra principalmente na concepção dos africanos como sujeitos

produtores de cultura, capacitados a agir e analisar a realidade por meio de suas próprias concepções de mundo, crenças e valores.

De acordo com Asante (2014):

Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em teórico é a colaboração do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. [...]. Em termos de ação e comportamento, é a aceitação/observância a ideia de que tudo o que de melhor serve à consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas (Asante, 2014, p. 3).

Estou convicto de que novas aprendizagens sempre trarão consigo novos temores e incertezas. No entanto, em minha opinião, navegar pelos oceanos do conhecimento com um remo forte, resistente e interculturalmente referenciado é um ato de coragem, autoestima e alegria, pois, ao “escondermos nosso brilho, contribuímos com uma (des)valorização cultural generalizada da nossa vocação à docência” (hooks, 2021, p. 17, grifo nosso). Concordando com Ashby (2005, p. 84), “a felicidade só pode vir do conhecimento de si”.

Assim, neste preciso momento, reflito sobre o conhecimento não apenas como testemunha da/para a felicidade, mas sim, como um gesto de afeto. “Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento” (hooks 2020, p. 55). É nessa perspectiva pedagógica, filosófica e acadêmica do amor como AÇÃO que me proponho a contribuir, tanto em termos de estilo de escrita quanto em abordagem teórico-metodológica, para o entendimento da teoria como um espaço de cura e do/a professor/a como um agente de cura da cisão patológica entre mente e corpo e/ou teoria e prática.

Finalmente, nesta provisão inicial, a partir do dispositivo da ancestralidade africana presente em mim e em todos nós solicito permissão aos meus antepassados mais velhos para abrir meu *Baú de Memórias*, pois acredito que “a arte de narrar é uma relação de alma, olho e mão” (Bosi, 1994, p. 90). “As memórias são singulares e também são coletivas, sociais, na medida em que se explicitam afirmando ou até negando, a história, o modo de viver, as regras e os valores” (Guedes-Pinto, 2008, p. 34).

Em outras palavras, “as memórias de cada um são constituídas no encontro com seus vários outros”, construídas socialmente na singularidade e na coletividade humana,

(in)corporando vivências e experiências do passado e do presente, onde o eu não é único, mas uma totalidade coletiva e (trans)geracional (in)separável dos contextos históricos ” (Guedes-Pinto, 2008, p. 34).

É fundamental ressaltar que esta dissertação de mestrado foi elaborada, pesquisada e escrita com base em algumas particularidades, com o objetivo não apenas de tornar a escrita mais fluida e agradável ao/a leitor/a, mas também de apresentar a referida escrita como um dispositivo teórico-metodológico de ruptura com as alienações academicistas à moda positivista.

Ao mesmo tempo, proponho, por meio das minhas escolhas epistemológicas, a implementação de uma pedagogia crítica, reflexiva e aguerrida, com o intuito de combater “as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo”, os quais afastam os processos educacionais verdadeiramente libertadores, humanizadores e transformadores do ser humano (hooks, 2013, p. 45).

Nesse sentido, afirmo que este é um texto que expressa organicamente minhas lutas pela valorização da ancestralidade kemética, pela descolonização da mente e pela transformação social. Parafraseando Luther King, mencionado por hooks (2013), “temos que deixar de ser uma sociedade orientada para as “coisas” e passar rapidamente a ser uma sociedade orientada para as “pessoas” (hooks, 2013, p. 42)”. Essa é a centralidade que perspectivamos em nosso movimento como pesquisadores/as do campo da EREER no Ensino de Ciências.

Estilo de Escrita e a Seleção dos Personagens

A opção por escrever num estilo tradicional acadêmico pode levar ao isolamento. E mesmo que escrevamos pelas linhas do estilo acadêmico aceito, não há nenhuma garantia de que vão respeitar nosso trabalho (hooks, 1995, p. 472).

A escrita para muitos intelectuais negros e de cor é evento fundamental. A escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo e um modo de combater os efeitos da separação ontológica e da catástrofe metafísica (Maldonado-Torres, 2019, p. 47).

As palavras de hooks e Maldonado-Torres no início desta seção por si só justificam uma das várias razões para a escolha do estilo de escrita adotado neste texto dissertativo. Não sou um especialista em literatura de forma alguma. Sou um professor de Ciências Naturais (CN) que, durante toda a minha formação acadêmica, “nunca” tive contato direto ou indireto

com textos literários ou com um estilo de escrita que não fosse o já consagrado pela academia. Admito que não foi uma decisão fácil escrever um texto acadêmico com narrativas ou em linguagem literária. Longe de mim recusar “escrever num estilo tradicional acadêmico”, mas senti uma vontade interna de usar uma escrita neste texto que pudesse representar, mesmo que imperfeitamente, meu lado poético, ou seja, meu “eu” noturno em referência ao filósofo e poeta francês Gaston Bachelard (hooks, 1995, p. 472).

Considerando que “a ciência e a poesia são, igualmente saberes” (Deleuze, 2019) e o que mencionado, reconhecendo minha falta de conhecimento técnico nesta área, apresento outras razões que me levaram a utilizar o estilo de escrita em questão, a saber: a) emprego da linguagem como um espaço e cultura de resistência contra a língua dominante e o sexismo linguístico, dando voz às vozes silenciadas e marginalizadas, como a do antigo Egito, e convidando a cultura dominante a ouvir e escutar a cultura africana; b) aplicação da afrocentricidade como um paradigma de análise da realidade, visando uma mudança fundamental no pensamento e na ação humana, com a perspectiva central na população negra; c) luta contra o racismo, especificamente contra o apagamento, a eliminação, a destruição ou assassinato da **memória** de todo patrimônio material, ou não, que representa a resistência do passado.

Corroborando Báez (2010, p. 288), “um povo sem memória é como um homem amnésico: não sabe o que é nem o que faz e é presa eventual de quem o rodeia. Pode ser manipulado”. Consideramos a urgência de combater, no plano teórico, metodológico, epistemológico e educativo, os processos de dominação colonial operacionalizados pelo memoricídio [apagamento, destruição e assassinato da memória] e pelo epistemicídio [assassinato das maneiras de conhecer/agir] disseminados até os dias atuais na sociedade brasileira como um dos *modus operandi* de dominação e expropriação do outro não europeu, como a população negra. Portanto, diante destas interseções – memoricídio e epistemicídio, coragem e medo -, resolvi ousar! E ousei!

Acerca da importância da categoria ousar, Paulo Freire (1997) afirma que:

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...]. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de

anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais (Freire, 1997, p. 8-9).

Nesta perspectiva do ousar enquanto **dispositivo de escrita** com função teórico-metodológica e sempre tendo em mente as palavras de Hampâté Bâ (2003, p. 23), “[...] o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento”, inspirei-me na *Filosofia Africana*, particularmente a *Filosofia Kemética* ancorada no pensamento de *Amen-em-ope* como fundação constitutiva do estilo de escrita e da “criação” de personagens influenciados a partir das divindades do Egito Faraônico: *Kemet*.

É mister assentar com toda firmeza que o referido estilo de escrita representa mais que uma fluidez ao/a leitor/a. Para além de uma inspiração ontológica na filosofia africana, esta foi igualmente inspirada na tese de doutorado intitulada “*Valorização da Cosmovisão Africana na Escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*”, elaborada pela Dr.^a Rebeca de Alcântara e Silva Meijer. No desenvolvimento de sua tese de doutorado, a pesquisadora adotou uma linguagem com formato narrativo, semelhante a um conto, tendo como âncora teórico-metodológica a Pretagogia, “referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as” (Silva, 2013), e de ruptura metodológica e epistemológica, tendo como propositora a professora Dr.^a Geranilde Costa e Silva sob a orientação da Dr.^a Sandra Haudée Peti. Portanto, a presente dissertação opera com este dispositivo de escrita e da perspectiva da teoria da afrocentricidade.

Corroborando Ki-Zerbo (2010, p. 10) “existe assim no africano uma vontade constante de invocar o passado, que constitui para ele uma justificativa. Mas essa invocação não significa o imobilismo e não contradiz a lei geral da acumulação das forças e do progresso”. Com base nessa visão de mundo africana, ou mais especificamente, na cosmogonia kemética, eu escolhi utilizar personagens inspirados nas divindades do *Egito Faraônico* como ponto de partida para esta dissertação. Gostaria de apresentar esses personagens, deixando evidente

que, apesar da minha falta de experiência literária e poética, me atrevi a escrever com entusiasmo e leveza, sem comprometer a necessária precisão teórico-metodológica exigida em uma investigação científica.

Dessa forma, neste exercício interdisciplinar e intercultural de autoconhecimento e libertação da mente diante do “Daltonismo Cultural” (Stoer; Cortesão, 1999), visando obter uma maior percepção dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, apresento uma história vivenciada e narrada por personagens/divindades da *Filosofia Africana Antiga*, que tem como base principal a *Filosofia de Amen-em-ope* de 1.300 a.C. Considerando que todo o saber possui sua utilidade tanto individual quanto coletiva, indo além de sua função racional e incorporando missões outras de cunho social, espiritual, político e cultural, apresento a seguir os protagonistas da presente trama dissertativa:

- a) **Ya’akov**: nome fictício usado pelo pesquisador.
- b) **Ana Pimentel**: mãe de Ya’akov.
- c) **Arthuzinho**: sobrinho e afilhado de Ya’akov.
- d) **Atun**: criador supremo, divindade completa, fonte de luz universal, pai dos gêmeos *Shu* e *Tefnut*.
- e) **Edvar**: funcionário responsável pela portaria da biblioteca
- f) **Elfons**: jovem de olhos azuis como o mar.
- g) **Ernandes**: pai de Ya’akov.
- h) **Gabriel**: amigo de Elfons
- i) **Geb**: deus da terra, filho de *Shu* e *Tefnut*.
- j) **Geraldo Pimentel** [in memória]: avô materno de Ya’akov.
- k) **Ishins**: amigo de Arthuzinho.
- l) **Maat**: deusa da verdade e da retidão, filha de *Rá*.
- m) **Madalena**: esposa de Ya’akov.
- n) **Mamadou Kemetiano**: veterano dos serviços gerais da biblioteca da cidade.
- o) **Netúnia**: adolescente conhecida pejorativamente pela expressão “a cor do pecado”
- p) **Nut**: deusa do céu, filha de *Shu* e *Tefnut* e irmã de Geb.
- q) **Nwn**: deus egípcio representando o oceano primordial, as águas da vida. Pai dos “deuses”.

- r) **Osíris**: deus dos mortos, do julgamento e da vegetação, irmão de *Seth*.
- s) **Ra**: divindade egípcia representando o sol.
- t) **Seth**: deus associado ao caos, ao deserto e às tempestades, irmão de *Osíris*.
- u) **Shu**: deus do vento e da perfeição, simbolizando a masculinidade e separando os céus e a terra.
- v) **Tefnut**: primeira divindade feminina, representando a umidade atmosférica e a generosidade.
- x) **Vó Irismar** [in memória]: avó materna de *Ya 'akov*.
- y) **Vó Zeca Flor** [in memória]: avô paterna de *Ya 'akov*.
- z) **Vó Isaura** [in memória]: avó paterna centenária de *Ya 'akov*.

Organização da Dissertação

A dissertação intitulada “*Na perspectiva da Afrocentricidade: (des)velando o espaço escolar através dos olhos da pessoa negra - uma investigação das representações imagéticas em livros didáticos de Ciências, Capistrano (CE) - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)*” é composta por seis provisões e/ou narrativas baseadas no pensamento filosófico africano, com destaque para a *Filosofia Kemet* em *Amen-em-ope* para a análise do nosso objeto de estudo. Cada provisão é contada por personagens de *Kemet*, com cuidado e rigor para articular as normas científicas exigidas pela academia e o estilo de escrita adotado neste texto, visando aproximar-me pessoal e profissionalmente da *Filosofia kemética* e entender conscientemente a *un-maa* [realidade]. Asante (1990), ao falar sobre a noção de *un-maa* [realidade] dos povos africanos, afirma que:

Não é trivial para a mente africana dizer que ‘tudo é tudo’ [ou que todas as coisas são reais], e para a mente do povo kemético antigo essa ideia representava todo o universo como um. **Desde o início essa [noção da] unidade de todas as coisas tornou-se a chave com a qual a mente egípcia revelou vários segredos do mundo** (Asante, 1990, p. 20, grifo nosso).

Outrossim, procuro também utilizar o mesmo estilo de escrita guiado pela cosmogonia da filosofia africana, com o objetivo de incentivar o/a leitor/ra, especialmente aqueles envolvidos na área da Educação, a (re)descobrir a potência epistemológica do pensamento egípcio através da filosofia de *Amen-em-ope*. Defendo ainda a *Filosofia Kemética* como uma

contribuição teórico-metodológica-formativa para professores/as de Ciências, uma vez que, devido à formação generalista dos/das docentes de Ciências da Natureza e Matemática, é evidente uma carência formativa em relação a uma abordagem mais sólida e consciente do pensamento filosófico africano como dispositivo de ruptura epistemológica para combater o racismo, o epistemicídio, o memoricídio e o universalismo eurocêntrico.

No primeiro capítulo - **Provisão Introdutória: ausculta atenta do próprio Ib [coração]** - destaco os (re)encontros de *Ya'akov* com sua bagagem de memórias, com sua afrobrasileira e com os conhecimentos da na *seba* [escola], desde sua época como *sebaty* [pupilo] até sua formação na/da na *sebayit* [pedagogia]. Por fim, mas não menos importante, apresento a trajetória acadêmica de *Ya'akov* até a conclusão da presente dissertação, o objeto de investigação, o *tep* [problema] de pesquisa e os objetivos do estudo, sempre mantendo em mente que o *seba* [ensino] e a *rekh* aprendizagem convergem para uma pedagogia [*sebayit*] ativa e consciente da escuta, da inspeção e da investigação serena, equilibrada e ética das palavras que passam pelo coração [*Ib*], visando a capacidade de uma pessoa mais gerumaática para enfrentar situações e problemas da realidade [un-maa] com “o peso da verdade”.

No segundo capítulo - **Provisão Rekhet: ensinamentos dos que vive[r]am atentos ao próprio Ib [coração]** - *Ya'akov* problematiza teórica e metodologicamente, a partir do exercício rekhético da serenidade, prudência e *maat* [verdade], sem perder de vista a consciência crítica-reflexiva das problemáticas e contradições recorrentes na vida, discute alguns conceitos e/ou categorias que considera relevantes para o estudo investigativo atual. Em outras palavras, conceitos para pensar uma prática de pesquisa teórico-analítica principalmente à luz do paradigma da Afrocentricidade, como base para uma EREER afrocentrada, pluriversal e libertadora para o ensino de Ciências, visando uma “ruptura epistemológica” (Bachelard, 2000) para alcançar um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e intercultural.

Ruptura epistemológica ou obstáculo epistemológico é um conceito atribuído ao epistemólogo e filósofo Gaston Bachelard. Para o autor, “quando procuramos as condições psicológicas dos progressos das ciências, chegamos à convicção de que é em termos de obstáculos que se precisa colocar o problema do conhecimento científico” (Bachelard, 1993, p. 17).

Para fins deste texto, a ruptura epistemológica deve ser entendida como um dispositivo de subversão e de (des)colonização das mentes frente ao espectro epistemológico homogenizante euro-norte-americano supremacista branco, passando assim fazer uso de epistemologias outras [epistemologias africanas, decolonias, feministas negras, *queer*, etc] de aproximação com a realidade e o já produzido. Corroborando, hooks (2013), a teoria só será efetivamente “curativa, libertadora e revolucionária” somente “quando lhe pedimos que o faça e dirigirmos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2013, p. 86).

No terceiro episódio - **Provisão do Iret Mi kheper [Procedimento correto]: o método de pesquisa e os caminhos da barca** - *Ya'akov* apresenta o esboço metodológico utilizado em sua investigação ao se aproximar da un-maa [realidade]. Em concordância com Nogueira (2013, p. 150, grifo nosso) “mesmo diante dos problemas concernentes à vida, **não devemos ter pressa em respondê-los**, correndo o risco de que a irritação seja guia do pensamento e das palavras”, ou seja, “a tempestade irrompe como fogo na palha, assim é o homem inflamado em sua hora” (Amen-em-o-pe, 2000, p. 265).

Nessa perspectiva, *Ya'akov* utiliza diferentes *tep-heseb* [métodos] de maneira interdisciplinar, incluindo pesquisa bibliográfica e documental permeada pela *cosmopercepção kemética* do pensamento de *Amen-em-o-pe*, que sustenta que o *Ib* é o lugar do pensamento, ação e do caráter: a “*cardiografia do pensamento*” (Nogueira, 2013).

No quarto capítulo, intitulado **Provisão Rekhet: exame cuidadoso daquilo que as palavras do “homem inflamado” expressão**, *Ya'akov* apresenta uma análise detalhada das palavras do “homem inflamado”, focando na investigação e discussão dos resultados provenientes da análise de imagens contidas na coleção didática de ciências naturais “*Inspire Ciências*”, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano do EF). Essa coleção é adotada na rede municipal de ensino na cidade de Capistrano, localizada no sertão cearense.

Além disso, *Ya'akov* destaca a confecção da proposta pedagógica de um produto educacional durante a elaboração do texto dissertativo, direcionado aos/as educadores/as de Ciências do Ensino Fundamental anos finais, assim como a outros/as professores/as de diversas áreas de estudo interessados na abordagem proposta. Este texto corresponde à proposta de um minicurso intitulado “**Desconstruindo Representações: discursos**

insurgentes sobre as relações étnico-raciais em livros de ciências”.

Vale ressaltar que a criação da proposta de produto educacional atende às exigências do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

No quinto capítulo - **Provisão Considerações Finais: firmeza e caráter resolutivo/do coração do homem sereno** - *Ya'akov* apresenta as considerações finais da pesquisa, os resultados alcançados e sugestões para futuras pesquisas na área de Ensino de Ciências e EREER. A seguir, são listadas as referências bibliográficas que embasaram o estudo, juntamente com a proposta de produto educacional desenvolvida ao longo da pesquisa.

PROVISÃO INTRODUTÓRIA: AUSCUTA ATENTA DO PRÓPRIO IB [CORAÇÃO]

A mulher, a terra e a fecundidade. A mulher relaciona-se, pois, misticamente com a Terra; **o dar à luz é uma variante, em escala humana, da fertilidade telúrica.** Todas as experiências religiosas relacionadas à fecundidade e o nascimento têm uma estrutura cósmica. **A sacralidade da mulher depende da santidade da Terra. A fecundidade feminina tem um modelo cósmico: o da Terra Mater, da mãe universal** (Eliade, 2001, p. 120-121, grifo nosso).

A madrugada despontou gélida e estrelada na cidade alencariana! Minha querida progenitora, deitada e prestes a dar à luz, dialogava com os/as médicos/as⁶ e enfermeiros/as que a assistiam seu “ritual de passagem” na Maternidade da Argentina, bairro Henrique Jorge,⁷ na cidade de Fortaleza (CE). Foi nesse cenário que, em 10 de julho de 1980, sob as bênçãos de *Atum* e com o auxílio da deusa *Meskhenet* - divindade egípcia do parto - que eu, *Ya'akov*, vim ao mundo. Mamãe relata que, ao deixar a segurança de seu ventre, os profissionais de saúde embalsamaram o pequeno *Ya'akov* com a canção de Luiz Gonzaga (1980): “João Paulo II / De Deus, grande graça / O povo te abraça / Em ti, ver Jesus / Feliz te agradece / Por o visitares / E a Cristo adorares / Na terra da luz”, música esta entoada pelo rei do baião em homenagem à presença do Papa João Paulo II em Fortaleza, durante o 10º Congresso Eucarístico Nacional, há 43 anos.

Embora eu esteja ciente de que minha história de vida não possa ser completamente descrita nestas linhas dissertativas, atrevo-me a resumir que o presente preâmbulo mencionado acima implicitamente apresenta as principais categorias que ORientam minha filosofia de vida desde o nascimento até o presente momento, a saber: a *ancestralidade*, a *negritude* e a *sebayit* [pedagogia]. Tomando como referência a obra “*Discurso sobre a Negritude*”, de Aimé Césaire (2010), a negritude é compreendida como um ato consciente de se reconhecer como uma pessoa negra, a consciência de ser negro. Processo de afirmação da

⁶ A medicina tem suas raízes profundamente conectadas ao Egito faraônico e outras civilizações negras africanas entre 1700 e 1500 a.C. Documentos antigos, como os papiros médicos de Ebers e Edwin Smith, sugerem uma origem africana da medicina, com figuras notáveis como *Imhotep* frequentemente considerado o pai da medicina. Isso desafia a narrativa predominante que associa a medicina moderna apenas a figuras brancas e de elite. Consulte recursos como a NLM-National Library of Medicine dos EUA e estudos acadêmicos como “Angola, entre a dor e a cura: repensando a produção do conhecimento médico” por Bruna Boeckmann Andrade para mais informações.

⁷ Primeiro conjunto popular da cidade de Fortaleza-CE. Maestro violonista Henrique Jorge Ferreira Lopes. Cf. Nobre, L. H. J. **O primeiro conjunto habitacional construído em Fortaleza.** Fortaleza Nobre. Fortaleza, 24 nov, 2012. Disponível em: <<http://www.fortalezanobre.com.br/2011/11/henrique-jorge-o-primeiro-conjunto.html>>. Acesso em 26 jan. 2023.

identidade, solidariedade e da história da população negra e afrodiaspórica.

Portanto, tentarei “construir sentido a partir do vivido”, abordando “problemas não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista ético e político”, a fim de desenvolver sucintamente minha história de vida ancorada nas três categorias mencionadas acima (Pineau, 2006, p. 8) Corroborando Fernando Pessoa: “me julgue, mas não julgue o que escrevo, pois o que escrevo está além do julgamento dos pobres de sentimento”.

Assim como “o galo não pode tecer uma manhã sozinho”, o percurso da vida não é percorrido solitariamente (Neto, 1966). É compartilhado por momentos de triunfos, fracassos, emoções harmoniosas, conflituosas, medos e reencontros, especialmente com meus “eus” transgeracionais. Nesse sentido, explorarei minha mente para relembrar algumas das emoções que moldaram minha vida, reconhecendo que “mexer no baú da memória sempre traz surpresas incômodas” (Arroyo, 2004).

Diante desses elementos, considero crucial recorrer à “narração das histórias de vida” como um “[...] movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que se vão desdobrando em projetos de futuro” (Bragança, 2012, p. 93). É por isso que, desafiando *Amon* [o senhor do silêncio], retorno à minha história de vida, às minhas raízes ancestrais do presente e do passado para reconstituir meu *corpo negro ancestral*.

Eu sou o resultado de um casamento inter-racial entre minha mãe, *Ana Pimentel*, uma mulher branca, e meu pai, *Ernandes Flor*, um homem afrodescendente da zona rural de Manga Açudinho, município de Baturité (CE). As características genéticas que promovem minha existência e meu patrimônio cultural e ético são provenientes dessa união. Fazendo parte de uma família tradicional cearense, minha mãe enfrentou dificuldades por parte de sua mãe adotiva, *Vó Irismar (in memória)*⁸, que “não aceitava” seu casamento com um homem afro. Sendo assim, pode-se afirmar que minha gestação foi influenciada desde o início pelos marcadores concretos e simbólicos da raça e da classe que representam o racismo presente na sociedade brasileira, tanto no passado quanto no presente.

Embora tenha nascido em Fortaleza-CE, minha família se mudou para Capistrano, uma cidade situada na região do Maciço de Baturité. Durante os primeiros doze anos de

⁸ É necessário enfatizar que minha vovó Irismar (*in memória*) também foi influenciada pelo discurso racial disseminado no Brasil, o que evidencia a complexidade e abrangência desse problema social ao longo do tempo.

minha infância, lembro-me perfeitamente de ser uma criança engraçada e divertida. Infelizmente, aos olhos da branquitude acrítica de minha cidade, meu pai, por ser um homem afro, era percebido como “um homem em estado bruto” (Hegel, 2005, p. 282). No entanto, o cuidado e o amor que permeavam minha existência, desde as brincadeiras com os carrinhos de lata até os presentes, como o inesquecível ferrolama⁹, eram infinitamente maiores do que o racismo propagado por essa sociedade.

Para os propósitos deste manuscrito, conceituamos *branquitude acrítica* como uma mentalidade que abrange especificamente pessoas brancas, membros ou apoiadores de grupos como os “novos klans” e neonazistas, e outros que defendem pontos de vista semelhantes. Não se trata apenas de racismo; trata-se da crença na superioridade inerente dos brancos sobre os não-brancos, da defesa dos privilégios dados aos brancos e negados a outros, da promoção do ódio racial e da expressão aberta de opiniões sobre os negros (Cardoso, 2017).

Lembro-me das minhas viagens para a zona rural de Manga Açudinho, seja a pé, de bicicleta ou de carro, até a casa simples, porém acolhedora, dos meus avós paternos, *Vó Isaura* e *Vó Zeca Flor* [*in memoriam*]. Foi nesse ambiente rural, convivendo com meus avós negros, que tive minha primeira aproximação com a negritude em si, ao vivenciar as alegrias e tristezas disseminadas pelo racismo, um fenômeno erguido “pelos não-negros em uma metacôsciência totalizadora, definidora do homem em termos puramente tautológicos, maniqueístas e essencialistas, como fruto de uma metavisão hegemônica” (Césaire, 1987, p. 9). Para Foucault (1999, p. 81), isso representa “uma história restituída à violência da irrupção do tempo”.

Quando comecei a frequentar a *seba* [escola], desde a Educação Infantil até a 7ª série (atual 8º ano) do Ensino Fundamental, na instituição Coronel Francisco Nunes Cavalcante, em Capistrano-CE, deparei-me com um poderoso “enfeitiçamento”. Esse “encantamento” moldava diretamente minha perspectiva sobre o mundo, a cultura e a identidade afrodescendente, englobando dois conceitos teórico-metodológicos com os quais concordo plenamente, conforme Meijer (2012): o *reenraizamento* e o *desenraizamento*.

O *reenraizamento*, ainda que incipiente, mostrava-se promissor em termos de autorecuperação transgeracional, representando um dos caminhos possíveis para a

9 Brinquedo manufaturado de sucesso de vendas em meados dos anos 80. Consistia em uma ferrovia com uma locomotiva a vapor e/ou elétrica com vários vagões, movimentados por pilhas.

(re)inserção da população negra e afrodescendente na complexa teia humana. Por outro lado, o *desenraizamento* era uma experiência de silenciamento, invisibilidade e um distanciamento dos meus verdadeiros lugares de origem, influenciando profundamente minha visão de mundo. Ao revisitar minha jornada na escola, torna-se evidente que uma questão: “as escolas são reflexos da sociedade que as molda” (Asante, 2019, p. 136).

Diante dessa reflexão, torna-se patente a importância de reconhecer e valorizar as experiências de *reenraizamento* como um meio de fortalecimento da identidade e resgate das raízes culturais e históricas da população negra e afrodescendente. Essa jornada de reconexão com as próprias origens não apenas promove a autoestima e o empoderamento individual, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Por outro lado, é essencial reconhecer e enfrentar os impactos do *desenraizamento*, que perpetuam a marginalização e a invisibilidade de determinados grupos étnico-raciais. Somente ao compreendermos e desafiarmos essas estruturas de opressão é que poderemos verdadeiramente avançar rumo à construção de um mundo onde todas as identidades sejam respeitadas e valorizadas.

Meijer (2012) nos alerta sobre o potencial destrutivo e perigoso do fenômeno social intitulado *desenraizamento* da africanidade.

Ao longo do período da História brasileira onde se deu a escravização de nossos ancestrais africanos, muitas práticas de desligamento da África foram engendradas: a) desligamento por racismo, quando o colonizador europeu elaborou teses que objetivaram comprovar a superioridade do europeu branco e a inferioridade do africano negro; b) desligamento por tentativa de morte da sacralidade africana, quando os rituais religiosos africanos foram “demonificados”, momento em que as ideias em torno do mal foram associadas ao culto dos orixás; c) desligamento por imposição religiosa, quando a religião branca europeia foi imposta e oficializada, marginalizando as demais, inclusive, e principalmente, o culto aos orixás; d) desligamento por mitificação da realidade, já que o pensamento africano tradicional tem como uma de suas bases às histórias míticas. Porém, o pensamento ocidental procurou quebrar a lógica do mundo mítico e edificar uma outra lógica, a da racionalidade científica (Meijer, 2012, p. 1012-103).

Portanto, é crucial implementar medidas que reconstruam as práticas sociais e pedagógicas, assegurando uma conexão profunda entre os afrodescendentes e suas raízes africanas. Isso não só fortalece a identidade e a autoestima dos alunos afrodescendentes, mas também desempenha um papel crucial no enfrentamento ao racismo nas escolas. Ao valorizar e celebrar a cultura e a história africana, as instituições educacionais podem criar um ambiente

inclusivo e respeitoso, onde a diversidade é reconhecida e celebrada.

Além disso, ao integrar conteúdos e perspectivas africanas nos currículos escolares, os/as estudantes de todas as origens podem desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica sobre a história e as contribuições do continente africano para a sociedade global. Isso não apenas combate estereótipos e preconceitos, mas também capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança na luta contra o racismo e a injustiça em suas comunidades escolares e além.

Essa abordagem inclusiva e educativa, que valoriza a diversidade cultural e promove o entendimento intercultural, encontra eco na experiência pessoal do presente pesquisador, que reconhece o impacto transformador dos/as professores/as que o inspiraram e forneceram bases essenciais para abordar questões de discriminação racial. *Meire Anne* e *Ana Pimentel* [minha mãe], apesar de possivelmente não terem recebido formação específica sobre questões étnico-raciais, desempenharam um papel crucial no desenvolvimento da **“consciência identitária especificamente negra”** deste professor de Ciências, demonstrando que o compromisso pessoal e o amor pelos alunos podem transcender quaisquer lacunas formativas e serem poderosas ferramentas na luta contra a discriminação e o racismo (Césarie, 1987, p. 19, grifo nosso).

Em concordância com o pensamento de Tardif (2012), para além de sujeitos epistemológicos, os/as professores/as carregam consigo um acúmulo de conhecimentos provenientes de suas experiências anteriores na formação escolar, bem como de suas histórias de vida. Essa perspectiva é suportada por Tardif (2012) nos seguintes fragmentos:

[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (Tardif, 2012, p. 20).

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2012, p.11).

Considerando o exposto, pode-se afirmar que a profissão docente é, amiúde, uma

atividade multifacetada. Ela engloba não apenas os conhecimentos disciplinares, curriculares e escolares, mas também os saberes provenientes da experiência e da história de vida (Tardif, 2012). Esses saberes são fundamentais para a construção da identidade profissional dos/as professores/as em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, é inegável o papel social dos/as professores/as como um dos elementos-chave de transformação e perspectiva de uma sociedade ancorada nos princípios democráticos e humanistas. Como afirma Tardif (2012), “[...] o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (Tardif, 2012, p. 36).

Seguindo essa trilha, em 1995, iniciei uma nova jornada educativa. Agora, o ambiente escolar era a Escola Municipal de Ensino Fundamental Marieta Cals (EEF), localizada na sede do município de Capistrano (CE). Foi nesse contexto escolar e em meio à agitação do processo de transferência de responsabilidade do Ensino Fundamental e Médio para os municípios e o Estado, respectivamente, que meu **“eu irado”** experimentou durante o curso da 8ª série [atual 9º ano] o aprendizado através do sistema de televisão (TVC). Apesar de todas as críticas possíveis a esse sistema de ensino, tenho convicção de que a TVC, com suas dinâmicas, exercícios e percepções das aulas, contribuíram decisivamente para o meu desenvolvimento cognitivo e social.

É importante ressaltar um lembrete essencial trazido pela minha caixa de lembranças: a falta de material didático para o acesso e uso dos/as alunos/as era evidente. Em outras palavras, havia apenas alguns exemplares de livros de Português, Matemática, Ciências e História que eram compartilhados em grupo. Além disso, lembro vividamente que esses livros apresentavam um excesso de texto em comparação com imagens, além de não estarem relacionados com a realidade regional e local, o que inicialmente me chamou bastante atenção. Aqui temos uma primeira aproximação com o meu objeto/artefato cultural de pesquisa: o LD.

Os anos 90 foram, sem dúvida, o auge da minha juventude e vida estudantil. Além de participar do grupo de jovens da Paróquia Nossa Senhora de Nazaré, em Capistrano, das encenações, dos debates e dos espetáculos de dublagem promovidos pelo grupo cultural frutos da terra, entrei no Ensino Médio em meados de 1996, na modalidade científica, também na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marieta Cals (EEF). Foi exatamente nesse contexto

que percebi e experimentei duas questões cruciais que despertaram meu interesse pelo objeto/artefato cultural de estudo, o LD: *Por que apenas o/a professor/a tem LD? Por que os/as alunos/as não têm o seu próprio LD?*

É importante ressaltar que, mesmo reconhecendo sua importância ideológica, pedagógica e formativa tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as, a “ausência” de LD na época contribuiu para agravar ainda mais as inúmeras dificuldades e deficiências educacionais da minha formação básica, especialmente no Ensino Médio, uma vez que o LD era a “única” fonte de pesquisa “acessível” na nossa formação do segundo grau no século XX.

O tempo passou! Concluí o Ensino Médio - na área científica - ao lado dos/as meus/minhas colegas, uma conquista que encheu de alegria nosso grupo. Contudo, logo em seguida, uma angústia se instalou. Naquela época, as únicas opções de universidades próximas, a menos de 120 km da minha cidade, eram a Universidade Estadual do Ceará (UECE) no campus de Quixadá, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Sobral, e a UECE em Fortaleza. Eram instituições distantes no tempo e no espaço, uma realidade desafiadora para um jovem recém-saído do Ensino Médio em uma cidade do interior do Ceará.

Contudo, como uma força vital que impulsiona todos os seres vivos, decidi encarar o desafio. Assim, em 1999, com determinação, ingressei no Ensino Superior, escolhendo a Licenciatura em Pedagogia na UVA, polo de Fortaleza. Confesso que, além dos anos repletos de experiências enriquecedoras, esse período também representou desafios consideráveis do ponto de vista econômico. São memórias que, com sua permissão, guardo com carinho no cantinho mais íntimo do meu baú de lembranças.

É oportuno ressaltar que foi nesse período, ao frequentar as disciplinas de *“Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação”* e *“Sociologia da Educação”*, que me deparei inicialmente, mas de maneira significativa, com leituras, debates e reflexões breves sobre a compreensão de conceitos tão importantes para a humanidade como discriminação racial e diversidade, considerados na época por muitas professoras/as e alunos/as como um assunto proibido. Nesse sentido, é importante lembrar que nesse contexto dos anos 90, a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394/1996 impulsionaram as discussões e estudos de diversos/as pesquisadores/as, especialmente no campo da Educação, Sociologia e Antropologia. Foi nesse contexto que, com muita luta, concluí o curso de Pedagogia.

Tomado pelo imenso desejo de aprender constantemente, não permiti descanso para minha mente e meu corpo. Em seguida, em 2001, iniciei outra Licenciatura, desta vez nos cursos de Química e Biologia, também na UVA, campus Baturité (CE). Durante esse período, vivenciei experiências teóricas que, como raios de sol anunciando o amanhecer, ampliaram substancialmente minha compreensão embrionária sobre questões relacionadas às relações étnico-raciais, mesmo diante de minha limitada familiaridade com saberes acadêmicos sobre essa temática.

Essa constatação se deve ao fato de que, a partir das disciplinas gerais (didática e organização curricular, **análise da produção do material didático**, relações humanas) e das específicas (genética, evolução) do referido curso, foram construídos, mesmo que inconscientemente, os diversos sistemas de gatilhos e rupturas cognitivas que mais tarde se tornariam os alicerces da presente investigação. Foi diante desse caldeirão biológico que concluí com sucesso mais uma jornada formativa.

Mesmo sem ter concluído a Licenciatura em Química e Biologia, na primeira década deste século, em 2002, comecei a vivenciar a profissão que mais tarde se tornaria o amor da minha vida: a docência. Iniciei minha carreira docente ministrando aulas de Biologia em escolas públicas (Liceu de Baturité e Ubiratan Diniz Aguiar) e privadas (Rede Salesianas, Baturité) no Estado do Ceará. Lembro-me evidentemente que, além de lecionar as temáticas curriculares inerentes ao ensino de Biologia, assumi, no mesmo ano, a regência do Laboratório de Ensino de Ciências (LEC) na Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz Aguiar, em Capistrano (CE). Uma das primeiras ações que implementei como regente foi a criação de grupos de estudos. Entre eles, destaco o *Grupo de Estudos Farmácia Viva*, composto por estudantes da 1ª série do Ensino Médio.

Para além do objetivo de estudar a anatomia, morfologia e princípios ativos e curativos das plantas medicinais e aromáticas em Capistrano (CE), o Grupo de Estudos Farmácia Viva promovia a autorrecuperação transgeracional e a valorização da cultura africana por meio dos saberes medicinais. Esse projeto, realizado em parceria entre o Laboratório de Ciências da

Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar e a Pastoral da Criança da cidade de Capistrano, materializou a importância da história e cultura africana para a humanidade.

Esse projeto antecedeu a implementação da Lei nº. 10.639/2003¹⁰ e do Parecer CNE/CP 03/2004¹¹, que instituíram as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCNERER), deslocando o foco epistemológico para o currículo e a prática docente. Dessa forma, consolidou-se outro elemento motivacional que despertou ainda mais meu interesse pelas temáticas da África e da cosmovisão africana no Brasil.

Nesse ínterim, devido às exigências e preocupações dos concursos públicos, deixei temporariamente de lado o interesse em aprofundar meus estudos sobre a África. Parei por um tempo! Em 2007, submeti-me ao concurso público da Prefeitura Municipal de Itapiúna (CE), no qual fui aprovado para o quadro efetivo do magistério da Educação Básica, no EF dos anos finais do referido município. Confesso que, após anos exercendo a docência de forma precária, como contratado por tempo determinado e enfrentando a precarização do trabalho docente em prol dos interesses do capital, essa aprovação trouxe luz para minha determinação e serenidade para minha mente e espírito. A partir desse momento, comecei a exercer de forma mais consciente a ética da serenidade como base para uma existência sem inflamar a mente e o espírito.

Foi a partir dessas reflexões e vivências pessoais, profissionais e acadêmicas que em 2014 a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) entrou para mudar completamente a minha vida. Essa jovem, porém potente Universidade Federal ofereceu aos docentes da região do maciço de Baturité o curso de Especialização em Políticas da Igualdade Racial no Ambiente Escolar. Foi nessa maravilhosa Universidade que definitivamente consolidei minha aproximação com os estudos da EREER, o que foi um divisor de águas para minhas concepções pessoais e profissionais. Através das leituras mais específicas sobre as temáticas raciais, fui instigado cada vez mais a mergulhar no universo do campo de estudos da EREER.

Confirmamos Milton Santos (2000, p. 2), que “ser negro no Brasil é frequentemente

¹⁰ Lei nº 10.639/2003: Inclui a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da Rede de Ensino.

¹¹ Parecer CNE/CP 003/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo” que fui além. Como homem negro, procurei imediatamente entrar em confronto com as resistências a partir do campo acadêmico. Foi nessa perspectiva que mais uma vez a UNILAB atravessou minha vida para (re)configurar mais uma vez minha origem. Em 2019, me matriculei no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades [MIH], no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades [POSIH], Campus Aurora, Redenção (CE). Nesse local, permeado pelas experiências e vivências pessoais e acadêmicas anteriormente descritas, principalmente com as marcas deixadas nas discussões realizadas nas disciplinas do MIH, além de serem pedagogicamente inspiradoras, permitiram-me uma visão mais precisa sobre as questões relacionadas ao campo da ERER. Concluo o MIH com êxito.

Nutrindo-me de Paulo Freire (1987, p. 72-73), ao reconhecer que somos “seres que estão sendo, como seres inacabados, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”, e de Stuart Hall (2006), ao (re)verberar que somos sujeitos (des)centrados de identidades fixas, mas sim sujeitos de identidades em movimento, senti no interior do meu *Ib* [coração] um potente desejo de (re)significar minha formação acadêmica com foco na profissionalização docente.

Por meio desse desejo, ingresso em meados de 2022 no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) - Mestrado Profissional - em busca de outros saberes que pudessem potencializar minha ação docente para melhor *servir* aos/as estudantes, especialmente aqueles da Educação Básica Pública.

Nessa jornada de reflexão sobre minhas vivências pessoais e profissionais, é de extrema importância ressaltar que, tanto na minha atuação como educador quanto em outros aspectos da minha vida, *sou testemunha das intrincadas e conflituosas relações raciais* presentes na sociedade brasileira. Desde as interações familiares até as dinâmicas entre professores/as e alunos/as, é inegável a disseminação de discursos e comportamentos racistas, preconceituosos e estereotipados em relação a diversos grupos, sobretudo a população negra.

Considerando o exposto anteriormente, isso por si só já representa uma motivação significativa para investigar como as pessoas negras são representadas no ambiente

educacional, em particular no LD do EF. Estudos anteriores (Barros, 2021; Bispo, 2018; Lopes, 2016; Mathias, 2011; Santos, 2011) constataam a presença, de maneira implícita ou explícita, de representações estereotipadas e discriminatórias ao retratar a população negra, tanto em textos quanto em imagens. Esses resultados evidenciam que a escola é um espaço que perpetua e reproduz práticas discriminatórias, exigindo uma ação firme e socialmente engajada de nós, professores-pesquisadores, no combate ao racismo, tanto dentro como fora da instituição educacional.

Sobre a presença do racismo na escola, Nilma Gomes (1996) e Santomé citado por Tomaz Tadeu da Silva (2009) nos alertam, afirmando:

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).

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 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).

Diante de todas as inquietações decorrentes de nossas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, levanto nesta pesquisa a seguinte questão central: *como as pessoas negras estão sendo representadas nos LD de Ciências Naturais, destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, especialmente na coleção Inspire Ciências, indicada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2020) e utilizada nas escolas públicas do município de Capistrano (CE)?*

Com o intuito de responder a essa questão, estabelecemos o seguinte objetivo geral: *analisar as representações imagéticas da população negra nos LD de Ciências do 6º ao 9º ano do EF, aprovados no PNLD/2020 e adotados pela rede pública municipal de educação de Capistrano (CE).*

Para alcançar esse objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos: *a) interpretar como as imagens presentes nas capas, aberturas das unidades e relacionadas às temáticas abordadas retratam as pessoas negras nos LD de Ciências utilizados do 6º ao 9º ano do EF na rede de ensino de Capistrano (CE); b) identificar se os seis princípios fundamentais da Afrocentricidade estão presentes ou não nas representações imagéticas que retratam as pessoas negras nos LD de Ciências do 6º ao 9º ano do EF, coleção Inspire Ciências; e c) analisar a frequência de imagens que representam a população negra nos LD examinados.*

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos neste estudo, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica (Lakatos; Marconi 2003; Gil, 2008; Stumpf, 2011) e documental (Bonotto, 2015; Cellard, 2008, 2014; Godoy, 1995) além de utilizar uma abordagem qualitativa (Poupart, 2008, 2014) com traços quantitativos.

Para produção de dados da investigação, (des)locamos pela técnica documental, já que o LD, objeto e artefato cultural de nossa investigação, representa um documento importante da história da educação do Brasil, tanto pelo seu valor informativo-formativo, como seu valor político-ideológico, ou seja, um rico artefato cultural. Tendo em mente que o artefato cultural é produto de um processo de construção social da realidade a partir dos signos e significados que circulam na cultura, Dornelles (2010) defende que o discurso presentificado nos “[...] artefatos culturais não têm significados únicos, fixos e intocáveis, seu significado depende do que eles significam em determinado contexto”.

Para a análise da massa de dados produzidos, empregamos a observação direta, seguida da interpretação do pesquisador à luz da Teoria da Afrocentricidade (Asante, 2009, 2014) e de autores/as que dialogam com essa concepção pragmática (Rabaka, 2009; Karenga, 2009; Mazama, 2009, 2012;) bem como do referencial teórico-metodológico das Representações em Chartier (1990, 1991, 2002a, 2002b) e das categorias Raça, Racismo, Preconceito, Discriminação Racial atrelada a Análise de Conteúdo via Temática em Bardin (2011) para construção das categorias empíricas. Para o paradigma quantitativo, utilizamos o software Excel.

Portanto, é usando a categoria conceitual da Representação (Chartier, 1990, 1991, 2002a, 2002b), da Teoria da Afrocentricidade (Asante, 2009, 2014) e das categorias raça,

racismo, preconceito, discriminação racial que performativamente operacionalizamos e articulamos a análise imagética da população negra no LD de Ciências - coleção *Inspire Ciências*.

A seguir, apresentaremos o capítulo 2 intitulado - Provisão Rekhet: ensinamentos dos que vive[r]am atentos ao próprio *Ib* [coração] – onde Ya'akov problematiza teórica e metodologicamente, as categorias que considera relevantes para o bojo da referida investigativo.

CAPÍTULO II

PROVISÃO REKHET: ENSINAMENTOS DOS QUE VIVE[R]AM ATENTOS AO PRÓPRIO IB [CORAÇÃO]

“Não se conhece tudo. Tudo o que se conhece é uma parte de tudo” Provérbio Peul.

Tendo a (cons)ciência de que “tudo que se conhece é uma parte de tudo”, iniciei meu processo de desconstrução e reconstrução epistemológica. Deixei circular por minhas veias a energia de Nwn enquanto um exercício filosófico e epistêmico do agir reto, viver em equilíbrio comigo mesmo e com os desafios que inflamam o meu “eu irado” diante das incontáveis injustiças sociorraciais presentificadas em quase meio século de colonização Europeia na América Latina e Caribe, processo este promovido pela hipocrisia moral e ética de “intelectuais” humanistas europeus e seu pedantismo cristão (Césaire, 1976) ao eleger o sistema burguês como “modelo” universal de civilização e de produção de saberes. A essa padronização do saber *Lewis Gordon* denomina de colonialismo epistemológico (Gordon, 2008, p. 15). Reconhe-lo e superá-lo é preciso!

Nesse exercício rekhético, *Shu* soprou meu ouvido e me indagou generosamente com os seguintes termos:

-Ya’akov, diante de seu “eu irado”, inflamado por estas injustiças nomeadas anteriormente, como você irá proceder para desaprender o colonialismo epistêmico, este radicado nas teorias do paradigma falocêntrico colonial europeu?

Nesse instante fiquei em *geru* por alguns segundo olhando para *Madalena* e digerindo a indagação proferida por *Shu*, visto o grau de perturbação que a referida provocação gerou dentro de mim. Respirei profundamente! Foi nesse momento que me lembrei da habilidade mais cara ao exercício *rekhético*: a “ética da serenidade” (Nogueira, 2013, p.149). Diante disso, resolvi responder em voz ativa para que *Shu* e *Madalena* pudessem ouvir com seus *Ibs* a seguinte resposta:

-Tendo em mente as palavras de Araújo (2000, p. 216-224), “o (bom) ouvinte é aquele que age”, irei agir através do pensamento subversivo, refutando e combatendo o colonialismo epistemológico por meio da teoria como uma cura contra o decoro burguês e em prol das epistemologias silenciadas.

Diante do exposto e com objetivo de não endossar as hierarquias opressivas

convencionais e/ou contemporâneas, é que me recuso a deixar as palavras ficarem em fronteiras epistêmicas. Desejo antes de tudo que elas passem conscientemente pelo crivo do *Ib* para que somente assim, não se tenha uma teorização “de palavras enganosas” (Amen-em-ope, 2000, p. 269). Portanto, é nesse movimento orientado pela cosmopercepção e cosmogonia africana que colocarei na minha cesta teórica, saberes que orientaram minha vida pessoal, profissional e acadêmica através da teorização de categorias que julgo serem fundamentais para debate da EREER, da descolonização dos saberes e do combate ao racismo.

Em outros termos, através do “pluralismo emergente das maiorias silenciadas” (Munanga, 1999), que articularei categorias/conceitos tão caras as lutas antirracistas à luz de epistemologias não “europeias”, estas que foram silenciadas e invisibilizadas durante o processo de colonização moderna da sociabilidade humana. Então, lembrei-me de *Sankofa* proferindo a seguinte assertiva “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás” (Nascimento, 2008, p. 32). Voltemos!

Nesse caminho, idas e vindas do meu “*eu irado*” acerca da constituição do conhecimento, *Atun*, o Deus supremo, em uma transmissão neural potente, advertiu-me da seguinte forma:

- Meu filho Ya'akov, eu que sou fonte de luz e de completude, você que busca Maat e a serenidade, peço a você querido filho que antes de adentrar no diálogo conceitual acerca das categorias centrais para pensar uma prática educativa antirracista e de resistência, que mesmo abreviadamente, porém rigorosa, apresente um panorama do processo de colonização, processo este que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outra roupagem como se fosse um passado que não passou.

Nesse momento meu *ib* brigou e desejou profundamente atender o pedido de *Atun* sempre tendo em mente que “a questão em jogo é como a medida da palavra e, por conseguinte, da escrita, devem estar devidamente alinhados ao peso e medida da verdade” (Nogueira, 2013, p.151).

Partindo do pressuposto de que “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2013, p. 86), lançarei mão de um breve panorama do processo de “colonização” europeia sobre a África, América Latina e Caribe. Considero esses

eventos como o ápice da exploração, expropriação, carnificina e extermínio de milhares de pessoas “iguais” a mim e a você. Diante de uma justificativa hipócrita de uma suposta superioridade natural de alguns homens sobre outros, resolveram eliminar e matar nossos irmãos.

Assim, usando o conceito de colonização, emergirá neste texto o debate sobre o pensamento racial europeu burguês. Neste contexto, rememorei as palavras de Paulo Freire (1998): o andarilho da utopia, em série de programas radiofônicos da Rádio Nederland, da Holanda, ao parafraseá-lo: “sou um intelectual destemido em expressar amor. Nutro profundo apreço pelas pessoas e pelo mundo. É justamente por esse amor às pessoas e ao mundo que o meu vivido é para a justiça social vir antes da caridade”. Busquemos justiça social através do saber!

2.1 Colonização

Era uma tarde chuvosa, com ventos e trovões (dis)seminados no céu da cidade Capistrano em 10 de janeiro de 2023. E foi nesse contexto que pedi socorro *Seth* para que tranquilizar as tempestades que assolavam dentro e foram de mim, pois problematizar o panorama acerca do processo de colonização europeia produziu em meu interior uma tempestade de emoções e sentimentos, entre eles, o medo. Não é um tema de fácil diálogo, já que temos que rememorar o tempo todo uma série brutalidades, prazeres sádicos, violências, segregação, sofrimentos e mortes produzidos por grupos de “seres humanos” sobre outros.

Diante destes medos, sentimentos este que faz parte da vida humana, assim como pedi para *Seth* tranquilizar a natureza, também o pedi em consciência para que me ajudasse a acalmar meu *ib*, de modo a problematizar tal acontecimento: a **colonização**. Perante esta inquietação interna resolvi perguntei ao Deus do Egito faraônico *Seth*:

- *Senhor Deus das tempestades e irmão de Osíris, qual intelectual humano poderá me auxiliar a discorrer sobre o colonialismo?*

Rapidamente, como a luz de um relâmpago vem a seguinte resposta adentrando em meus ouvidos:

- *Querido filho de Atun, não vejo outro nome para auxiliá-lo a desenvolver sua*

problemática do quer Aimé Césaire, um militante antirracista e anticolonial orgânico contra dominação européia.

Sobre a colonização europeia, aprendi com Césaire (1979, 2020) que foi um processo de espoliação, exploração e destruição promovido pelo regime burguês em busca de uma homogeneização cultural alinhada diretamente à autoproclamada "civilização" europeia, considerada detentora do modelo civilizatório a ser seguido pelo mundo, desde os modos de vida, costume, culturas, linguagens até a dominação epistemológica e territorial que, de um modo ou de outro, se perpetua até os dias atuais. Conforme Césaire (1979, 2020), esse modo brutal, violento, cínico, intolerável e fascista chegou a exterminar milhares de irmãos africanos, latino-americanos e caribenhos durante dois séculos de colonização burguesa.

Foi nesse momento de ensinamento de *Aimé Césaire* que revivi em *Vó Isaura* e *Vó Zeca*, mulher e homem negros brasileiros, a tripla destituição provocada pela escravidão transatlântica ao povo negro: ***o corpo moeda, corpo objeto e corpo mercadoria***, evento este que transformou o modo de organização da sociedade brasileira e mundial nos primeiros anos de colonização burguesa ao tratar seres humanos como objetos, como coisas. Meus avós paternos relatam que seus genitores e avós, tanto presentificaram como foram vítimas [direta e indiretamente] da violência, desumanização e coisificação perpetrado pela supremacia branca européia contra os povos não-brancos pelo do sistema escravagista, deixaram marcas profundas na sociedade, sobretudo na comunidade negra.

Sobre a colonização, Césaire (1979) nos faz refletir sobre este processo da seguinte forma:

O que é, no seu princípio, a colonização? Concordemos no que ela não é: nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitamos por uma vez por todas, sem vontade de fugir as consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projetada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas (Césaire, 1979, p. 14-15).

Arthuzinho, meu afilhado/sobrinho, ao ler o relato de Aimé Césaire, consciente da história, perguntou-me:

- *Padim, se a colonização não foi processo de evangelização, nem propagação de*

Deus e nem de uma forma de civilização benéfica “todos”, afinal o que foi a colonização?

Recorri novamente a Césaire ao interpretar a passagem acima respondendo da seguinte forma a Arthuzinho:

- *Meu sobrinho, o que o doutor Césaire quis nos dizer foi que a colonização foi um projeto maléfico assinalado pelo regime burguês entre os séculos XV e XX em escala global para justificar, entre outras coisas, uma forma de “civilização” atendesse, sobretudo aos interesses do capitalismo e do cristianismo. O colonizador estava babando por lucro e por extermínio, chegando ao tal ponto de dizimar quase que toda população de ambiké, poupando mulheres e nem crianças.*

Madalena, ouvindo o diálogo entre Ya'akov e Arthuzinho rememorou uma das questões fundamentais para justificativa da colonização europeia apontada por Césaire (1979, 2020), entre eles, a hipocrisia coletiva por parte dos intelectuais humanistas, moralistas, elitistas, cientificistas e racistas em normalizar/naturalizar o saqueamento, o derramamento de sangue e o extermínio dos povos originários promovidos pelas botas do colonizador branco, ancorara em uma falsa pretensão civilizatória e cristã de povos outros.

Prosseguindo seu raciocínio, Madalena revive a fala Césaire que entre as justificativas para a consecução da colonização europeia em escala global, estaria legalizada pelo fato de cumprir uma ordem superior para “legitimar as odiosas soluções oferecidas (Césaire, 2020, p. 10)” pelo colonizador burguês: o cristianismo. Arvorando-se de mensagens superiores que ordena e legitima a morte, o saque e brutalidade, “o grande responsável é o pedantismo cristão, por ter elaborado as equações desonestas: **cristianismo = civilização; paganismo = selvageria**, das quais só poderiam resultar as abomináveis consequências colonialistas e racistas, cujas vítimas seriam os Índios, Amarelos e Negros” (Césaire, 2020, p. 11, grifo nosso).

Nesse domínio, as palavras de Césaire perpassaram meu ser de forma elegante, porém não menos furiosa. Esse encontro epistemológico entre meu “*eu irado*” e Césaire reorientou-me nas trilhas de *Maat*. Ou seja, reencontro-me com a “verdade” dos fatos, tão solapada, alienada e distorcida historicamente acerca do processo de colonização europeia.

Portanto, tendo como porto seguro o intelectual e militante Aimé Césaire, profundamente envolvido nas lutas contra a dominação europeia nas colônias americanas,

caribenhas e africanas, chego a uma “conclusão”, mesmo que provisória, do que tenha sido o processo colonial europeu: um processo de palimpsesto da superioridade humana, normalizado e naturalizado por intelectuais humanistas através de um discurso hipócrita, imoral, elitista e cristão que “castraram as raízes da diversidade” e desumanizaram o próprio homem em função de um suposto “grau de civilidade” universal. Corroborando Césaire (2020, p. 9) “a Europa é indefensável”.

Esse desejo de encontra *Maat* a “medida da verdade, o peso da verdade” acerca do processo de colonização europeia nas Américas, no Caribe e na África, levou-o, “naturalmente” em busca de mais conhecimento sobre o referido sistema. Meu “*eu irado*” estava neste espaço-tempo infeliz comigo mesmo pelo fato de minha “profunda” ignorância epistêmica sobre a questão relativa ao sistema colonial europeu. Corroborando Ashby (2005, p. 84), que “a felicidade só pode vir do conhecimento de si”, sentia-me cego e infeliz, pois havia ausências outros de saberes que fossem emancipatórios e justos sobre tal temática. Foi diante desta cegueira teórica que exercitei mais uma vez a cardiografia do pensamento, saído de dentro do meu *ib* uma forte indagação:

- *De onde vem meu desconhecimento sobre o processo de colonização europeia, sobretudo na América Latina e Caribe?*

Em questão de segundo, o tecido da realidade tremeu! Uma força vital em forma relâmpago proferida por *Seth* transitava por minhas conexões neurais, convidando-me a pensar duas hipóteses possíveis para responder tão indagação. Primeiro um processo de memoricídio (Báez, 2010). Para além da brutalidade, da violência, da coisificação e da destruição massiva dos povos colonizados, pelo genocídio e etnocídio perpetrado pelo sistema colonial europeu, paralelamente ocorreu um verdadeiro apagamento e uma eliminação indescritível de “todos” os processos e patrimônios que simbolizavam a ancestralidade e a resistência dos povos originários do Caribe e da América Latina. Ou seja, houve uma verdadeira “transculturação ou substituição da memória” (Báez, 2010, p. 37) imposta pelo colonizador aos povos originários subjulgados datada a partir de 1492.

Nesse diapasão, meu “*eu irado*” indagou à *Seth* qual seria a segunda hipótese possível para o meu desconhecimento acerca da colonização na América Latina e Caribe. A negação de uma história anterior a 1492 com a chegada dos navios e das botas do colonizador ao

continente em busca de riquezas minerais e terras ao mesmo tempo em que negava a integralidade latino-americana. Desta feita, a outra hipótese provável para responder à questão anterior esteja justamente imbricada com a chegada de Cristóvão Colombo, que culminou com a exploração dos diversos povos da América Latina e Caribe. Indo além, pode-se dizer que na transição do feudalismo para o capitalismo, a acumulação primitiva do capital, seja a outra hipótese provável para nosso desconhecimento dos povos originários, anteriores a 1492.

Mesmo minha recente aproximação com Eric Williams (2012), penso que este pensador pode nos auxiliar na compreensão das bases do processo de acumulação primitiva do capital na América Latina e no Caribe. Conforme Williams (2012) argumenta, as primeiras populações a sofrerem com a colonização europeia foram os diversos povos originários do Caribe e da América Latina, especialmente explorados para a produção de excedente destinado à formação do capital.

Ancorado na perspectiva marxista da acumulação primitiva do capital, Williams (2012) sustenta de forma contundente que o continente latino-americano, por meio da exploração de suas riquezas e recursos pelo colonizador, foi o berço do capitalismo e da revolução industrial. Em outras palavras, a escravidão negra foi principalmente uma questão econômica, servindo como o motor inicial da acumulação de capital, mais do que um debate moral, visto que ela foi o motor econômico inicial da acumulação do capital.

Portanto, a tríade África – Colônias – Inglaterra [para ficar no exemplo das colônias inglesas] foram às bases para revolução industrial inglesa e consequentemente do capitalismo, sendo a escravidão negra, uma questão econômica central para a formação do capitalismo. Corroborando Césaire (2020, p. 21), diante da equação colonização=coisificação, chego à conclusão inescapável que frente a colonização “ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente” e o efeito colateral desse processo foi a escravidão, o racismo, o fascismo, sexismo, patriarcado como ferramenta do extermínio do outro.

Diante do ápice de conhecimentos adquiridos por meu afilhado/sobrinho naquela tarde mística, ele, com um brilho nos olhos como se fosse um castelo de luz, questionou novamente:

- Padim, Padim, porque a extinção do processo de colonização histórico e político das Américas, da África e da Ásia no século XIX não foram suficientes para a emancipação

política, econômica e cultural desses continentes?

Confesso que fiquei completamente perdido e sem ação diante de tão ousada, desafiadora e transgressora indagação! Minha ignorância epistemológica acerca da temática não me permitia dialogar com meu afilhado sem ferir a ética do pensamento correto tão sustentada por Paulo Freire. Lembrei, nesse momento, das palavras de bell hooks ao advertir que “nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (hooks, 2013, p. 90).

Diante desse contexto, resolvi buscar ajuda tanto no mundo racional (ciência) quanto no mundo espiritual (cosmo, sensibilidade), a fim de responder com serenidade e prudência à dúvida caótica proferida pelo jovem *Arthur*. E assim o fiz! Recorri a *Amenemope* e sua *Sebayt* para que pudesse fortalecer meu conhecimento em busca de pensadores/as afrocentrados/as e/ou decoloniais que pudessem me ORientar a responder à pergunta problematizadora do amado *Arthuzinho*. No quarto, isolado no coração do oceano celestial que observava da janela do meu dormitório ao anoitecer, invoquei *Amenemope* para que em sonho, me apresentasse *Sebayt* e pensadores que pudessem sulear minha resposta ao querido afilhado. Dali, proferi as seguintes palavras:

- *Amenemope, filho de Kanakh, em consideração à nossa antiga amizade biocósmica, peço-lhe que me apresente, em sonho, Sebayt e pensadores para que, de forma suleadora, possa responder à inquietação proferida pelo Arthuzinho.*

Como um anjo mensageiro, Amenemope respondeu ao meu apelo, dizendo em sonho:

- “*Dá teu ouvido e ouve o que eu digo, e aplica o teu coração para apreender. É bom para ti para colocá-los no teu coração*” *que diante desta Sebayt busque as palavras dos pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade*¹² *[M/C] a resolução de sua inquietação.*

Com a mente e o *ib* [coração] abertos para conhecer epistemologias outras para além das fronteiras do aceitável pela burguesia europeia, diante do alvorecer radiante que se apresentava diante de seus olhos castanhos, *Ya'akov* resolveu acolher a *Sebayt* de *Amenemope* para compreender melhor o processo de colonização enfrentado pela América Latina e Caribe.

Ancorado na abordagem das próprias categorias políticas e epistêmicas pensadas a

¹² O coletivo Modernidade/Colonialidade, formado nos anos 2000, incluiu diversos pensadores, tais como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Libia Grueso, Marcelo Fernández Osco, Zulma Palermo, Freya Schiwy, Edgardo Lander, Fernando Coronil, etc.

partir da América Latina, *Ya'akov* não titubeou. Dirigiu-se prontamente à Biblioteca Pública Municipal de Capistrano para buscar pensadores/as decoloniais do grupo Modernidade/Colonialidade [M/C], visando adquirir potência teórica para responder criticamente e serenamente à indagação desafiadora de *Arthuzinho*.

Durante minha incursão na Biblioteca Pública Municipal Sebastião Cunha de Oliveira, em Capistrano (CE), encontrei *Arthuzinho*, que também estava presente no mesmo espaço-tempo que eu, buscando por uma obra chamada “*O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*”, para um trabalho de História. Assim que o vi, ele disse:

- *Arthuzinho, acho que tenho uma resposta plausível para sua pergunta.*

Arthuzinho sentou-se ao meu lado na biblioteca e disse:

- *Padim, Padim, Padim, por que a extinção do processo de colonização histórico e político das Américas, da África e da Ásia no século XIX não foram suficientes para a emancipação política, econômica e cultural desses povos?*

Então respondi:

- *Foi por conta da Colonialidade!*

Diante da minha resposta sucinta, *Arthuzinho* olhou para mim com uma expressão de expectativa e perguntou:

- *Mais afinal, o que é essa tal Colonialidade?*

Walter Mignolo (2017) nos conduz em nossas reflexões ao oferecer o seguinte conceito para definir o termo decolonial, que ele chamou de colonialidade. Segundo Mignolo (2017), a colonialidade é constituída pela modernidade e é entendida como:

[...] um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, que eu elaborei em *Histórias locais / projetos globais* e em outras publicações posteriores. Desde então, a colonialidade foi concebida e explorada por mim como o lado mais escuro da modernidade. [...]. A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos tem sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade (Mignolo, 2017, p. 2).

Dito de outra forma, a colonialidade é inequivocamente um desdobramento do colonialismo, mas que transcende este último. Enquanto o colonialismo é geralmente uma prática de dominação territorial e geográfica dos povos, referindo-se “[...] estritamente a uma

estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade [...]” (Quijano, 2010, p. 74), a colonialidade se baseia “na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular” e operando de forma efetiva “em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (Quijano, 2010, p. 84).

Mignolo (2017) reforça ainda, alertando-nos que “colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos tem sido uma dimensão constituinte, embora minimizada” (Mignolo, 2017, p. 2).

Em continuidade, Mignolo (2010) sustenta que a colonialidade apresenta três níveis de dominação/controle: “**a colonialidade do poder** (econômico e político), **a colonialidade do saber** e **a colonialidade do ser** (do gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento)” (Mignolo, 2010, p. 11, grifo nosso).

- Então meu querido Arthuzinho, perceba que a colonialidade é/está intrinsecamente ligada ao colonialismo, exercendo controle sobre a economia, a política, a natureza, a existência humana, as relações sociais, o conhecimento e a educação em escala global, especialmente nos locais colonizados e neocolonizados pelos imperialistas Euro-Norte-Americanos. Originada e globalizada a partir da América Latina, a colonialidade representa uma das bases constitutivas e específicas do paradigma mundial de poder capitalista.

Percebi no olhar e nas feições faciais rosadas do amado Arthuzinho uma satisfação, mesmo que preliminar, diante de uma narrativa histórico-social tão complexa dos rastros e estruturas pertinentes da colonialidade. Mesmo sendo professor da Área das Ciências da Natureza (Química e Biologia), transgredi e ultrapassei as fronteiras disciplinares. Através de um exercício epistêmico interdisciplinar, recorri mais uma vez à ética da serenidade através da *sedjem* (curiosidade) e da escuta sensível do meu *Ib*, para “saber como replicar o que [...] é dito” sem reproduzir verdades totalitárias acerca de um fenômeno, no caso concreto, da colonialidade (Amen-em-o-pe, 2000, p. 262).

O entusiasmo era tão grande na biblioteca central pelo desejo de ouvir as vozes uns dos outros que o diálogo entre eu e *Arthuzinho* se tornou empolgante e libertador, envolvendo

outros sujeitos presentes na mesma sala em um processo dialógico que se assemelhava a uma comunidade de aprendizagem, onde “ensinar e aprender sem limites” era a palavra de ordem” (hooks, 2013, p. 14). Ficou tão evidente o engajamento e entusiasmo de alguns sujeitos com o ato de aprender que o bibliotecário, conhecido carinhosamente pelo apelido de *Ptah-hotep* cearense, um apaixonado “[...] pelas ideias, pelo pensamento crítico e pelo intercâmbio dialógico” (hooks, 2013, p. 269), aproximou-se de nossa mesa e indagou:

- *Professor Ya’akov, sabendo que a colonialidade do poder, do saber e do ser representam um dos elementos constitutivos do padrão de poder mundial capitalista iniciado na América Latina, quais categorias foram articuladas para legitimar a imposição e a brutalidade colonial e o “encarceramento mental” promovido pelas “colonialidades globais”?*

Ufa! Nem precisava perguntar por que o bibliotecário tinha o agnome de *Ptah-hotep* cearense. Nesse momento, na sala 1, todas as seis pessoas que lá estavam ficaram completamente em silêncio, ou seja, em um estado perfeito de geru maa [verdadeiro silencioso]. Rapidamente lembrei-me das seguintes palavras proferidas por Paulo Freire: “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão” (Freire, 2005, p. 83-84).

Animado pelo pensamento de Paulo Freire e reconhecendo que, na condição de ser humano, também sou inacabado, respondi a *Ptah-hotep* cearense e a todos/as que estavam na sala:

-*Meu amigo Ptah-hotep, conforme nos ensina Paulo Freire (1996, p. 23), na condição de um ser inacabado que sou, “inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”, é que peço humildemente para fazer um resgate epistêmico e acionar a minha “curiosidade epistemológica”, para somente assim, poder proferir uma resposta possível ancorada, sobretudo, nos princípios da “ética universal” e do “pensar certo” tão defendido por Freire.*

Assim, generosamente, *Ptah-hotep*, *Arthuzinho* e os demais na sala concordam, marcando para o dia seguinte pela manhã nosso encontro formativo. Sendo da minha responsabilidade para o dia seguinte, meu “*eu irado*” ficou tenso e ansioso. Confesso que essa aflição que transitava pela minha consciência e pelo meu *Ib* como uma tempestade

inflamada tinha justificativas. Uma primeira, na minha vida escolar e na maioria esmagadora de minha vida acadêmica, pouco ou quase nada aprendendi sobre questões históricas que dialogavam tão profundamente com a face oculta e os meandros do colonialismo e da colonialidade.

Segundo, minha aproximação teórica com epistemologias outras que pudessem trazer olhares transgressores para analisar a realidade somou-se a pouco ou quase nada. E por fim, não menos importante, a Licenciatura em Pedagogia oferecida a mim em meados dos anos 90 pulverizava fortemente no currículo um continuum de colonização, agora no espectro da colonialidade do saber. Diante do exposto, meu “*eu irado*” toma a seguinte decisão: revirar à noite em busca de teóricas/os que pudessem desinflamar minhas palavras e meu *ib* sem perder de vista meu compromisso ético e político com a mudança social, na busca por palavras preparadas que pudessem responder à indagação de *Ptah-hotep cearense*. Assim o fiz!

Depois do jantar, sentei-me na sala em uma mesa de polietileno verde e em uma cadeira branca, cobrindo-me com a brisa do ventilador. Liguei o computador no *YouTube* e acionei um instrumental intitulado “*Alívio Instantâneo do Estresse e da Ansiedade, Desintoxicação de Emoções Negativas*”. Percebi, com minha audição extremamente sensível, o quão a melodia *Open Heart Music* provocava dentro de mim uma sensação “nova”: o desejo de expurgar do meu interior as raízes teóricas que foram assentadas no espaço-tempo do colonizador europeu.

Libertar-me das amarras da homogeneização cultural proferida, em última análise, pelo “patriarcado supremacista branco capitalista imperialista” (hooks, 2021, p. 53). Na prática, o que se deseja quase como uma paranoia, é uma educação que cure o “espírito desinformado e ignorante”, operacionalizado, entre outros, pelo “novo padrão de poder mundial” implementado na América Latina e Caribe (Quijano, 2005, p. 117).

Segundo Quijano (2005, p. 117), o surgimento do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado marca um “novo padrão de poder mundial”, e esse padrão teve origem com a formação da América, em meio ao processo de globalização em desenvolvimento. A América foi o berço da primeira identidade da modernidade no novo paradigma de poder global, e nesse contexto histórico, novas identidades foram forjadas: índios, negros e mestiços, anteriormente desconhecidos, emergiram como parte essencial da gênese da América.

Assim, diante desta paranoia do meu “*eu irado*”, a partir de um movimento de moxibustão interna, mergulhei noite adentro em busca de saberes outros que pudessem se contrapor à racionalidade hegemônica e seus conceitos forjados na tradição moderna/colonial.

Esse movimento de “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008) teve para mim três objetivos centrais: 1º superar o silêncio promovido por uma educação tradicional que meu “*eu irado*” recebeu durante anos de vida estudantil, silenciando e marginalizando saberes dos povos afrodiáspóricos e ameríndios; 2º “transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente” (Walsh, 2012, p. 69) em meu “eu”, para poder problematizar corpos teóricos outros e, por fim, não menos importante, 3º contribuir com a descolonização do conhecimento “de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade” (hooks, 2013, p. 36).

Amanheceu! Naquele dia, a aurora dava espetáculo, e o sol nascente produzia uma estrada tremulante na vegetação, apontando como uma flecha na direção da Biblioteca de Capistrano. Tomei meu café com muita ansiedade, imaginando o que se passava no ori de *Ptah-hotep cearense*, *Arthuzinho* e dos/as demais colegas acerca da provável resposta à questão suleadora proferida pelo bibliotecário capistranense. Saí de casa ao encontro do meu destino irremediável, ancorado em uma certeza: nas minhas palestras, **“nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesmo não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesmo não partilharia”** (hooks, 2013, p. 35, grifo nosso).

Ao chegar à biblioteca por volta das 08h45min, todos/as estavam esperando na mesma sala e mesa do dia anterior. Ao sentar junto a eles/as, *Ptah-hotep cearense* indagou-me:

- *Então, professor Ya’akov, o senhor já tem uma resposta possível para minha pergunta de ontem?*

Arthuzinho, com os olhos voltados ao ponto mais interno das pupilas do meu “*eu irado*”, completou:

- *Vamos, Padim, estou curioso!*

Respondi a ambos:

-*Vamos sim! No entanto, antes de começarmos nosso diálogo, peço, por favor, que internalizem de pronto uma observação fundamental: vivemos em um tempo de misturas, de dialogicidade, de recusa à pureza científica. Sendo assim, lançarei neste breve, porém não*

menos rigoroso debate, mão de cânones do pensamento acadêmico, bem como de pensadores decoloniais e afrocentrados, evitando assim a pureza científica da compreensão da realidade.

Iniciei meu diálogo teórico respondendo à pergunta problematizadora de nosso encontro da seguinte forma:

- Queridos/as, procurando não ser essencialista, autoritário, coercitivo ou dominador, cheguei a uma (in)conclusão. As categorias que foram mobilizadas para legitimar a imposição e a brutalidade da dominação colonial e o “encarceramento mental” promovido pelas “colonialidades globais” foram: a raça, o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

Após essa introdução inicial, notei nas expressões corporais de nossa comunidade de aprendizagem um sentimento de surpresa diante da conclusão proposta por meu “eu irado” em resposta ao problema levantado.

Continuando esse raciocínio, afirmei:

- Partindo do pressuposto de que certas desigualdades não serão resolvidas nem compreendidas sem o escopo crítico, reflexivo e interdisciplinar das categorias raça, racismo, preconceito e discriminação racial, proponho que nós recuperemos juntos esse debate. Para essa ação, é importante deixar explícito que nossa abordagem se limitará a um simples debate conceitual dessas categorias, pois acredito ser uma condição necessária para compreender as relações de dominação e exploração impostas pelo colonizador europeu.

Seguindo essa perspectiva, o jovem negro *Ishins*, amigo de *Arthuzinho*, apresentou-se e indagou:

- Professor Ya’akov, afinal de contas, o que é esse negócio de Raça?

Confesso que fiquei extremamente feliz com a indagação, pois durante toda a minha vida escolar fui submetido a um modelo pedagógico bancário, autoritário e dominador que castrava as vozes dos/as alunos/as. Nesse modelo, “a voz do professor é, sem dúvida, a transmissora “privilegiada” do conhecimento”, deslegitimando vozes marginalizadas, sejam elas pela raça, classe ou gênero. (hooks, 2013, p. 115). De modo geral, esses professores desvalorizavam substancialmente as perguntas e os saberes trazidos e proferidos por esses discentes, impondo uma censura explícita às vozes dos aprendentes. Corroborando, bell hooks (2013, p. 56), devemos “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a

responsabilidade de contribuir para a aprendizagem”.

Então, eu disse:

- *Com certeza, Ishins, sua pergunta é extremamente pertinente e nos leva a uma reflexão essencial. A partir de agora, vamos rediscutir termos e conceitos que considero serem fundamentais não apenas para compreender a dinâmica do “novo padrão de poder mundial” (Quijano, 2005, p. 121), mas também para reorientar nosso debate sobre a temática da EREER. Vamos começar pela Raça.*

2.2 Raça

Ouvindo a pergunta do amigo Ishins, Arthuzinho apresentou-se e iniciou o debate proferindo as seguintes palavras:

- *Padin Ya’akov, pesquisando aqui no dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1999), ele declara textualmente que a “raça” pode ser definida como sendo o “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” (Ferreira, 1999, p. 1695).*

Continuando a leitura do dicionário, Arthuzinho expressa o complemento do lexicógrafo acerca do conceito de “raça” como sendo “[...] uma das grandes subdivisões da espécie humana, e que supostamente constitui uma unidade relativamente separada e distinta, com características biológicas e organização genética próprias”, entre elas “a mais básica e difundida é a [...] das três grandes subdivisões: caucasóide (raça ‘branca’), negróide (raça ‘negra’) e mongolóide (raça ‘amarela’)” (Ferreira, 1999, p. 1695).

Após a leitura do referido verbete, Arthuzinho explanou prontamente:

- *Gente, de acordo com a perspectiva sustentada por Ferreira (1999), parece-me que o termo “raça”, aqui proferido, está diretamente relacionado aos traços e estruturas biológicas supostamente diferenciais entre os caucasóides, negróides e mongolóides, possibilitando assim um critério de divisão e separação da humanidade. Em outras palavras, os atributos fenotípicos, como a coloração da pele, a conformação do nariz, os tipos de cabelo, entre outros, determinavam, em última instância, a qual grupo humano determinada*

pessoa pertencia.

Após a atenta escuta da leitura e da análise feita pelo querido Arthuzinho acerca do conceito de raça em Ferreira (1999), tomei a palavra e me dirigi aos meus colegas, dizendo:

- *Ishins, Ptah-hotep e demais colegas, concordo plenamente com a análise proferida por Arthuzinho sobre o significado de raça expresso em Ferreira (1999). É fundamental ter em mente que um dos atributos que desempenhou um papel crucial na classificação das pessoas, para além do sexo, da idade e da força de trabalho, historicamente anteriores à constituição da América, foi o fenótipo. Em resumo, o fenótipo foi um atributo poderoso usado pelo capitalismo moderno/colonial para “**determinar o status coletivo e individual das pessoas na sociedade**” (Moore, 2007, p. 260, grifo nosso).*

Mesmo com o ar condicionado ligado ao máximo, a sala gradualmente se tornou eletrificada e quente pelo desejo de (re)aprender. Ao meu lado esquerdo da imponente mesa redonda na sala 01 estavam dois jovens que também faziam parte de nossa comunidade de aprendizagem, em profunda serenidade reket. Eram eles, *Netúnia* [a garota pejorativamente conhecida pela expressão “a cor do pecado”] e *Elfons* [o jovem branco de olhos azuis da cor do mar].

Ouvindo atentamente o exórdio inicial sobre a temática da raça, *Netúnia*, à semelhança de *Arthuzinho*, tomou a vez e disse:

- *Professor, li uma vez em algum lugar que a categoria raça é um construto político, social e cultural e não biológico, já que do ponto de vista da própria Biologia, raças humanas não existem.*

Diante da fala de *Netúnia*, imediatamente recordei as palavras de bell hooks (2013) que vão ao encontro do que desejo enquanto professor-aprendente: “é essa paixão pelas ideias, pelo pensamento crítico e pelo intercâmbio dialógico que quero celebrar na sala de aula e partilhar com os alunos” (hooks, 2013, p. 269). Nesse momento, presentifiquei a materialidade daquilo que Paulo Freire (2002) denomina como “transitividade crítica” e reflexiva da cultura dialógica no processo educativo.

A *transitividade crítica* representa uma abordagem educacional interativa e engajada, direcionada à responsabilidade social e política. Distingue-se pela profundidade na análise dos problemas, pela substituição de explicações mágicas por princípios causais e pela disposição

em testar descobertas e se submeter a revisões contínuas. Envolve a eliminação máxima de preconceitos na análise dos problemas e a busca por evitar distorções na compreensão dos mesmos. Também implica em rejeitar a transferência de responsabilidade, opor-se a posturas passivas, argumentar com segurança, priorizar o diálogo em detrimento da polêmica e demonstrar receptividade ao novo, não apenas por ser novo, e não descartar o antigo apenas por ser antigo, mas sim aceitar ambos como válidos. Além disso, está sempre inclinada a questionamentos (Freire, 2002).

-Netúnia você tem razão. Diversos pensadores e cientistas na história da humanidade defenderam ferozmente essa premissa de que a raça seria um guia biológico, entre os quais podemos citar Hipócrates, Saint-Pierre, Immanuel Kant, Pierre Cabanis, Joseph Arthur de Gobineau, Francis Galton, Charles Davenport, Osawa Kenjii, Renato Kehl, Cesare Lombroso, entre outros. As próprias ciências biológicas, especialmente a Genética e a Bioquímica Molecular, puseram um verdadeiro xeque-mate nos argumentos da existência de raças humanas. Portanto, para além de problemático e, na melhor das hipóteses, cruelmente nocivo, o termo raça para os seres humanos apresenta-se sem aplicabilidade.

- Netúnia, sem negar em nenhum momento que o termo raça, no sentido biológico/fenotípico, foi operacionalizado durante anos para determinar a classificação e hierarquização social, ocasionando efeitos deletérios no campo ontológico e epistemológico, também não podemos negar que inúmeros pensadores sustentam com fortes evidências que o conceito de raça é, na realidade, uma construção social e cultural. Para aprofundar essa compreensão, passo às mãos de vocês um texto contendo um quadro com alguns dos principais pensadores que sustentam essa assertiva.

Assim o fiz! Entreguei aos camaradas da comunidade de aprendizagem um escrito contendo a conceituação de raça na perspectiva dos/as seguintes pesquisadores/as:

Raça “não passa de uma ficção útil, de uma **construção fantasista** ou de uma **projectão ideológica** [...] (Mbembe, 2017, p. 27, grifo nosso).

[...] 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, [...], **tem existência nominal, efetiva e eficaz somente no mundo social** (Guimarães, 2002, p. 50, grifo nosso).

Construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios

(Guimarães, 1999, p. 153, grifo nosso).

Uma **construção mental** que expressa à experiência básica da dominação colonial e que então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo a racionalidade (Quijano, 2005, p. 227, grifo nosso).

Raça é 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, grifo nosso)

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. [...] A realidade das raças limita-se, portanto, ao **mundo social** [...] (Guimarães, 1999, p. 9-10, grifo nosso).

[...] 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, grifo nosso).

Raça funcionaria como verdadeiro “dispositivo de segurança fundado naquilo que poderíamos chamar de princípio do enraizamento biológico pela espécie. A raça é ao mesmo tempo **ideologia e tecnologia** de governo (Mbembe, 2018, p. 75, grifo nosso).

Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma **construção local, histórica e cultural**, que tanto pertence à ordem das representações sociais — assim como o são fantasias, mitos e ideologias — como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas (Schwarcz, 2012, p. 34, grifo nosso).

A raça é um elemento essencialmente **político**, sem qualquer sentido fora do âmbito **socioantropológico** (Almeida, 2018, p. 31, grifo nosso).

Após esse exercício de exortação à retidão e a serenidade, fundamentos principais do Geru maa, meu “*eu irado*” declarou:

- *A partir desses conhecimentos, penso que já seja possível resumir o conceito da seguinte forma: Raça é um construto sócio-histórico-político-cultural forjado modernamente com a constituição da América e da globalização. É uma tecnologia de poder usada pelos dominadores/“superiores europeus” para introjetar na subjetividade humana uma “suposta” superioridade da supremacia branco-europeia. Grosso modo, ela apresentou e articulou no imaginário ontológico e epistêmico uma espécie de “super-homem”*

capitalista/imperialista/supremacista/branco/europeu “poderoso”, que racializou a classificação social, política, geocultural, a distribuição do trabalho global, as relações de gênero e de cultura, a exploração do corpo humano, ou seja, as balizas da existência social.

Já era 11h05min da manhã. *Ptah-hotep*, com seu estilo amoroso e respeitoso, apurou nossos ouvindo:

- *Meus amigos, já são 11h05min. Tenho que encerrar o turno. Vamos continuar nosso diálogo amanhã no mesmo horário. É possível para todos/as?*

- *Sim!* - respondeu *Ishins* em nome de todos/as.

Antes de nos despedirmos, fiz uma singela solicitação a todos/as:

- *Seria possível enriquecer nosso debate de amanhã acerca da categoria racismo se vocês assistissem a dois filmes que irão passar hoje?*

O unísono, sim, irradiou a sala. Continuei:

- *Hoje na sessão da tarde vocês assistirão ao filme “A Múmia”[The Mummy], um filme de aventura estadunidense de 1999, e à noite, após a novela global das 21h, “Pantera Negra: Wakanda Para Sempre”. Amanhã dialogaremos ainda mais.*

De volta para casa, cheio de entusiasmo, fiquei refletindo e lembrei novamente de Paulo Freire (1996) um trecho de *Pedagogia da Autonomia* nos alertando que “o cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, da educação fundamental à pós-graduação [...]” deve exercitar permanentemente “a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume [...], provocando-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhece” (Freire, 1996, p. 7). E continua puxando a nossa orelha afirmando “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças (Freire, 1996, p. 7).

Em suma, meu “eu irado” entendeu o recado de Freire (1996) da seguinte forma, a prática educativa libertadora só será possível se não houve a separação entre teoria e prática. Em outras palavras, aprender a ser coerente: uma ação prática dialogando com a teoria. Eis aqui um grande ensinamento da/para a formação de professores! Após esse momento, recolhi-me ao repouso!

Acordei! Era 05h32min de um dia chuvoso. Após a minha higiene pessoal, seguido do café da manhã, peguei meu fusca 68 e me dirigi a biblioteca central. Confesso que durante o

meu trajeto à instituição, duvidei que todos/as estivessem hoje no nosso encontro, haja vista a forte chuva que banhava a cidade de Capistrano.

Ao adentrar na biblioteca, especificamente na sala 01, para minha “surpresa” e alegria, todos os seis membros da referida comunidade de aprendizagem estavam presente. Meu sorriso ficou de ponta a ponta na minha boca. Saudei a todos/as e agradeci pela calorosa presença. Enquanto me organizava para darmos início o presente debate dialogal crítico do dia, meu “*eu irado*” (re)memorou uma importante estratégia de ensino defendida por bell hooks (2013), a pedagogia engajada. De modo geral, ela “tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total realização” (hooks, 2020, p. 33).

Logo em seguida, Gabriel, até então mantendo-se no silêncio *reket* perguntou-me:

– *Professor, hoje iremos dialogar sobre o Racismo?*

De pronto respondi ao jovem com nome de arcanjo:

– *Sim, Gabriel, essa nossa proposta hoje.*

Gabriel sorriu para mim e disse:

– *Professor, tomamos a liberdade de criar um grupo no WhatsApp ao mesmo tempo, em que combinamos de trazer cada um, um conceito sobre Racismo.*

Meu “*eu irado*” ficou tão feliz que rapidamente recordei a pedagogia engajada e seu pensar crítico que requer, entre outros: “o envolvimento do docente e do discente; a abertura radical da mente, ou seja, nunca excluindo possibilidades outras de pensamentos diferentes; reconhecimento por parte de todos docentes e discentes da responsabilidade com a criação e manutenção comunidade de aprendizagem em que se está inserido, etc” (hooks, 2020). Disse:

– *Perfeito! Vamos Lá!*

2.3 Racismo

Meu “*eu irado*” respirou profunda e silenciosamente! Nesse exercício da “ética da serenidade” (Noguera, 2013, p. 149) e do compromisso com o pensar certo, pedi mentalmente que as divindades keméticas que tomasse a frente de nossas reflexões acerca da categoria racismo. Ou seja, que as divindades do Egito faraônico pudessem sulear, orientar e autorizar

nosso intelecto a exercitar e buscar através da teoria o *nefer upi* [discernimento adequado] para problematizar uma categoria tão cara a humanidade.

Após essa conexão cósmica com os deuses keméticos, tomei licença para falar assim:

- *Queridos/as camaradas, mais uma vez boa tarde! Procederemos nesse momento a problematização do termo raça. Tenho plena consciência que não será possível detalhar profundamente os meandros desse filho do colonialismo e arma do capitalismo. É um das temáticas mais polêmicas, exitantes e inesgotáveis da modernidade. Tema que certamente mexe com o baú de memórias de um passado e um presente carregados de violência, brutalidade, hipocrisia e dominação de determinadas populações e/ou grupos sociais sobre outros lançando mãos de práticas desumanas como o extermínio físico e psicológico das pessoas ou grupos considerados “inferiores”. Portanto, peço que vossos estejam atentos ao presente debate!*

- Continuando a explicação junto aos camaradas, informei aos mesmos que nossa técnica problematizadora teria o seguinte movimento: utilizando a técnica da “escuta sensível” de Barbier (1994) em relação às falas dos demais colegas, propomos que cada um declare em voz alta seu conceito de racismo. Logo em seguida, abriremos espaço para debate e contraditório. Então perguntei:

- *Podemos proceder desta forma?*

E, como um instrumento musical emitindo uma nota só, todos/as disseram sim.

Em seguida indaguei:

- *Quem iniciará?*

E sem titubear, *Gabriel* levantou a mão e exclamou:

- *Professor, desejo iniciar o debate!*

Diante do exposto, passei a fala ao jovem *Gabriel*. Seguindo esse caminho, *Gabriel* assentou:

- *Eu trago o conceito de racismo sustentado pelos pesquisadores Munanga e Nilma Gomes (2006). Eles argumentam que o racismo é um tipo de comportamento odioso direcionado às pessoas de determinados grupos raciais a partir das observações fenotípicas que supostamente determinariam um grupo de seres humanos superiores ou inferiores, como podemos observar na fala dos pesquisadores:*

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).

Logo em seguida, *Arthuzinho* tomou a palavra:

– *Padim, o conceito que selecionei aproxima-se do conceito trazido por Gabriel. Em linha semelhante à Munanga e Gomes (2006), Vulindlela Wobogo (2011) advoga que o racismo é a forma abusiva executada pela supremacia branca e seus aliados contra povos outros reconhecidamente diferentes no campo fenotípico/biológico ou étnico/ancestral. A pesquisadora nos diz com segurança 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).*

Gostando do rumo da prosa, *Elfons* com seu olhar atento em direção a *Arthuzinho* indagou:

- *Nossa, quer dizer que a noção corriqueira de racismo estava assentada na lógica de um processo de manipulação das características biológicas/fenotípicas deliberadamente pelo ideológico?*

Respondi a *Elfons* balançando a cabeça em gesto de afirmação e continuei:

– *Elfons e demais, deixem-me dizer uma coisa: conforme Carlos Moore (2007), o racismo, desde sua concepção na antiguidade, sempre foi um fenômeno sociocultural pautado exclusivamente e unicamente nas características fenotípicas do ser humano, antes de ser um fenômeno político-econômico pautado nas ciências biológicas. Esse entendimento foi disseminado mundo afora, assimilado pela população e pela academia para ideologicamente justificar o poder, a violência, a hierarquização, a classificação social, política e epistemológica das novas identidades coloniais [índias/os, negras/os, brancas/os, mestiças/os, etc.].*

Nesse meio-tempo, *Ptah-hotep cearense* problematiza:

- *Professor Ya'akov, quer dizer que o Darwinismo Social contribuiu decisivamente para justificar e legitimar o ideário de controle ideológico pelo capitalismo do século XIX?*

Respondi positivamente que sim. Continuei explicando:

- *Ptah-hotep, é fundamental termos em mente que, naquela época, o Darwinismo*

Social concorria com ciências outras como a genética, psicologia, sociologia, antropologia, etc. No entanto, seu poder de influência foi tão grande ao ponto de objetivamente contribuir para o florescimento do racismo e da eugenia, balizas estas que foram fundamentais para a sedimentação do colonialismo no mundo. Portanto, para os limites desta explicação, podemos asseverar que o Darwinismo Social foi à teoria da evolução social do século XIX que pregava a hierarquização das sociedades. Em outros termos, a partir de uma interpretação enviesada da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin, o darwinismo social compreendia a existência de sociedades superiores e outras inferiores, chegando ao ponto de justificar a eliminação dos povos ditos inferiores.

Já eram 10h23min. A chuva continuava intensa na cidade. Após uma rajada de vento que irrompeu a janela da sala 01, Netúnia exclamou que seria a vez dela de compartilhar a pesquisa que fizera. Retirando de uma pasta branca algumas folhas de papel, entregou a todos/as e disse:

- Nessa atmosfera maravilhosa aqui nesta sala de aprendizagem, trago minha contribuição sobre o conceito de racismo. Espero que eles de alguma forma possam iluminar nossas mentes como o sol ilumina o mundo. Trago a narrativa de que o racismo é um sistema político-ideológico complexo, impactando de forma eficiente no imaginário social, visando, sobretudo a manutenção colonial das assimetrias de poder. Peço a vocês que leiam em voz silenciosa os referidos conceitos transcritos nesta folha de papel intitulada Racismo: conceitos para além da fronteira biológica.

A partir do pedido afetuoso de Netúnia, iniciamos com o mesmo grau de afetuosidade a atividade por ela proposta, sempre tendo em mente que para efeito e finalidade do presente escrito, essa temática não se esgota assim tão facilmente. Ao bater os olhos atentamente na folha guia, de pronto já visualizamos o conceito de Jurema Werneck (2013) ao estabelecer que:

O racismo é uma **ideologia** que se realiza nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados. Ou seja, trata-se de um fenômeno de abrangência ampla e complexa que penetra e **participa da cultura, da política e da ética**. Para isso requisita uma série de instrumentos capazes de mover os processos em favor de seus interesses e necessidades de continuidade, mantendo e perpetuando privilégios e hegemonias (Werneck, 2013, p. 11, grifo nosso).

Coadunando com o julgamento conceitual expresso por Werneck (2013), Netúnia

aciona Munanga (2004) ao abordar a categoria racismo sob a égide da ideologia essencialista, ideologia esta que advoga para uma fragmentação da humanidade:

[...] o racismo seria teoricamente uma **ideologia essencialista** que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, 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 (Munanga, 2004, p. 8).

Adensando essa compreensão enquanto uma ideologia, Netúnia recorre ainda às contribuições teóricas da Unesco (1978), Charles Mills (1997), Sérgio Guimarães (1999) e Jorge Miranda (2017), nos seguintes termos:

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 (Unesco, 1978, p. 4, grifo nosso).

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. 3, grifo nosso).

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 (Guimarães, 1999, p. 32, grifo nosso).

Racismo é um **sistema de poder**, uma rede estruturada pelos elementos que Bourdieu (2005) chama de “campos - econômico, educacional, artístico, científico, jornalístico, político, religioso, familiar, etc. -, ou seja, espaços sociais, mais ou menos restritos, nos quais as ações individuais e coletivas se dão dentro de uma normalização, criada e transformada constantemente por essas próprias ações [...] (Miranda *apud* Muller; Cardoso, 2017, p. 63, grifo nosso)

Diante da apreciação teórica acerca dos pesquisadores/as trazidos/as por Netúnia para o presente debate, verbalizei ao coletivo de aprendizagem:

- *As reflexões trazidas até o presente momento sobre o significado da categoria racismo possibilitaram-me pensar em dois caminhos possíveis, porém não excludentes, para conceituar o racismo, entre eles podemos citar: a) perspectiva relativista/naturalista e a perspectiva histórica.*

Continuando a exposição, meu “eu irado” complementou:

- Chamo de relativista/naturalista a perspectiva que considera o racismo como um fenômeno relativo e estritamente mergulhado apenas no campo biológico/fenotípico [ex. cor da pele]. Em outros termos, esse ponto de vista tem como um dos seus objetivos, escamotear “[...] sua natureza mais profunda, que reside na tentativa de desarticular um grupo humano por meio da negação da própria existência”, reduzindo o outro, o diferente, o colonizado, o “nigger”, o não euro-norte-americano apenas à epiderme, castrando destes todos os seus referenciais histórico-culturais próprios da condição humana (Nascimento, 2008, p. 30). Já a concepção histórica concebe o racismo como sendo um sistema socio-político-ideológico de poder que estrutura todos os elementos de reconhecimento social, moral e simbólico de uma sociedade.

Já não tínhamos mais a noção do tempo! Nossos corpos e mentes vibrantes conectados em uma única sintonia: aprender em rede realçava o ambiente da biblioteca. Temendo não sermos inconvenientes já pela tarde da hora, perguntei ao nosso anfitrião *Ptah-hotep*:

– Sei que já são 11h13min, no entanto, sem desagradável com sua boa vontade, seria possível nos conceder mais 17 minutinhos para podemos fechar esse bloco de estudos sobre o racismo?

Ptah-hotep olhou para mim sorridente e responde:

- Professor, claro que sim, sem problema algum!

Logo, após o positivo de *Ptah-hotep*, o jovem *Gabriel* pronunciou-se da seguinte forma:

– Professor, agora será a minha vez de contribuir com os argumentos sobre o racismo. Fiz alguns slides para projetar objetivando demonstrar em linhas gerais os modos de expressão do racismo à brasileira à luz de Maria Aparecida da Silva (200) e Silvio Almeida (2018) que considero fundamental para o (re)educar as relações étnico-raciais em contexto nacional.

Assim que *Gabriel* abriu os slides, visualizamos os seguintes quadros informativos:

Quadro 1 - Tipologias e/ou Níveis de Racismo na Sociedade Brasileira segundo Maria Aparecida da Silva (2001)

Nível Individual	Nível Institucional	Nível Cultural
“Um membro de um grupo racial julga-se superior a outro	“O racismo dispõe as instituições (Estado, escola, igrejas, partidos	“pode ser entendido como a expressão individual e

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” (Silva <i>apud</i> Cavalleiro, 2001, p. 77).	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 ex.) a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno” (Silva <i>apud</i> Cavalleiro, 2001, p. 77).	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 <i>apud</i> Cavalleiro, 2001, p. 77).
--	---	---

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da Literatura (2024)

Quadro 2 - Tipologias e/ou Níveis de Racismo na Sociedade Brasileira segundo Silvio Almeida (2018)

Concepção Individualista	Concepção Institucional	Concepção Estrutural
“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” (Almeida, 2018, p. 29-39).	“[...] 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” (Almeida, 2018, p. 29-39).	“[...] 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 [...]” (Almeida, 2018, p. 29-39).

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da Literatura (2024)

Após a leitura proferida por *Gabriel* acerca dos níveis e/ou tipologias de racismo sustentadas por Maria Aparecida da Silva (2001) e Silvio Almeida (2018), *Ptah-hotep* por seu lado, nos apresenta as principais condicionantes para o surgimento o racismo.

– *Gostei por demais de sua proposta de conceitual Gabriel, tanto é que me fez lembrar o pesquisador Carlos Moore Wedderburn (2007) e suas três dinâmicas convergentes para a gênese do racismo. De acordo com Wedderburn (2007), tais procedimentos foram:*

- 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 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, grifo nosso).

Gabriel avança ainda mais nas reflexões ao demonstrar maneiras outras de expressão do racismo:

- Além das tipologias de racismo que encontrei na literatura, pensei ser relevante para o debate, trazer modos outros de expressão do racismo, visando adensar a compreensão sobre a categoria racismo. Observemos o slide seguinte acerca dos modos de racismo:

Quadro 3 – Tipos de Racismo¹³

RACISMO	CONCEITO / PESQUISADORA/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 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” (Tarmen; Sears <i>apud</i> Licursi, 2011, p. 45).
Racismo Epistêmico	“El racismo epistémico funciona a través de los privilegios de una política esencialista (“identitaria”) de las elites masculinas “occidentales”, es decir, la tradición de pensamiento hegemónica de la filosofía occidental y la teoría social que rara vez incluye a las mujeres occidentales y nunca incluye los/las filósofos/as, las filosofías y científicos/as sociales “no occidentales” (Grosfoguel, 2011, p. 343, [grifo nosso]). “O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (Maldonado-Torres, 2008, p. 79).
Racismo Larval	“O racismo larval que encontramos em todos os povos antes da aventura colonialista passa a revestir-se de uma roupagem científica e ser manipulado como se ciência fosse” (Moura, 2020, p. 20).
Racismo Institucional	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, [...], o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem [...]" (Cri, 2006, p. 22)

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da Literatura (2024)

Diante da riqueza reflexiva acerca do termo racismo proferida pelos meus companheiros/as de aprendizagem, meu “eu irado” preencheu uma lacuna teórica fundamental

¹³ Além das tipologias de racismo apresentadas por Gabriel no quadro 3, evidenciam-se outras formas de racismo, tais como: Racismo Biológico, Racismo Cultural, Racismo Reverso, Colorismo, Racismo Velado, Racismo Cordial, etc.

para meu processo formativo no que tange à EREER, com vista a prover um debate mais seguro acerca das questões raciais, sobretudo no Brasil, uma sociedade multirracial. De todo o exposto, *Ya'akov* declarou:

– *Meus/minhas queridos/as amigos/as! Nossa rede de resistência e aprendizagem hoje pela manhã tornou-se mais forte do que nunca. Antes de encerrarmos nossa manhã produtiva, quero parabenizá-los pela iniciativa de pesquisarem por conta própria um tema tão complexo como o racismo. Meus parabéns! Portanto, de todo o exposto e sem ser simplista penso que podemos concluir que o racismo seja uma “[...] uma espécie de mediador de todas as relações humanas” (Sant’ana, 2005, p. 62), uma “[...] condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (Foucault, 2005, p. 306).*

Ya'akov continuou:

- *Como teremos nosso encontro somente na próxima terça-feira em virtude de compromissos outros agendados previamente, peço que me incluam no grupo do WhatsApp de vocês, pois desejo enviar um texto sobre nossa próxima categoria de estudos, e que façam uma leitura atenta ao texto que trata da categoria preconceito [racial]. Todos de acordo?*

Os/as camaradas responderam:

– *Sim!*

Desta feita, nos despedimos com a tarefa de nos prepararmos para o debate que será levantado no próximo encontro a respeito das características do termo preconceito, categoria esta basilar para a compreensão do racismo.

2.4 Preconceito / Preconceito Racial

Era quase onze horas da noite quando meu “*eu irado*” trancou-se no quarto para cumprir com a promessa feita aos amigos do grupo de estudo da biblioteca: produzir um texto breve, porém perder a “qualidade” sobre a categoria preconceito [racial]. Sentei-me na mesa de polietileno verde, minha companheira fiel de quarto e de escrita, em um silêncio rekético que pudesse dar conta de dominar meu “*eu irado*” inflamado. Colocando meu computador *Daten Celeron* sob a mesa verde, iniciei meu processo de preparação da escrita sempre tento em mente que a escolha epistemológica de determinado assunto em última análise determina

o discurso presentificado na escrita.

Dava meio-dia, 12h30min e 12h45min, e nada de conseguir organizar as ideias. Meu “*eu irado*” estava completamente inflamado, tenso e ansioso. Imagino que essa agitação tenha sido motivada pelo esquecimento de tomar a medicação para ansiedade (cloridrato de sertralina). Diante desse meu ‘branco neural epistêmico’, recorri mais uma vez à prática do geru e da respiração profunda na tentativa de acalmar meu “*eu irado*” e meu *ib*. Em outras palavras, “a educação para o silêncio pareceu necessária para fundar um Estado ordenado” (Carrera, 1994, p. 104).

Então, diante desse exercício *reketético* da *sedjem*, atenta ao meu *ib*, tomei a decisão de conectar-me às divindades do Egito faraônico buscando acalmar meu “eu” inflamado, com vista a proceder da melhor forma possível com as reflexões acerca da temática do preconceito [racial]. Tendo em mente que para aprender e entender a realidade, o *sedjem* é não apenas fundamental, mas inescapável, realizei a seguinte verbalização:

- *Maat, deusa cósmica da justiça e da verdade, nos defenda permanentemente das forças de isefet e, se não for arrogante de minha parte, humildemente peço-lhe que conceda-me que ankh penetre no meu ib, para que eu possa desenvolver uma escrita eticamente serena, cautelosa e libertadora para meus camaradas de aprendizagem acerca do termo preconceito.*

Seguiu-se um breve *sedjem* no quarto. Há muito tempo não percebia um *sedjem* tão profundo e apaziguador como o sentido nesta noite/madrugada. De repente, senti em todo meu corpo uma energia tão forte que poderia descrever como o fim da batalha etérea. Era *Maat*, a linda deusa da verdade, oralizando em meu cognitivo:

- *Amado Ya’akov, verdadeiro homem geru maa e rekhetiano, atendo seu pedido pela placidez e brandura consigo mesmo e com o outro. Assim, aconselho-o a buscar suas respostas em pesquisadores do porte de Taguieff (1987), Taussig (1999), Nogueira (2006), Almeida (2019), Elias (2000) e Freire (2002).*

E continuou:

- *Busque nas leituras textuais e imagéticas conhecimentos para que eles o informem e eduquem, permitindo-lhe penetrar neles, trazendo-os para o interior de seu ib (Amenemope apud Jacq, 2000, p. 20).*

Após esse meu encontro com o sagrado kemético, movimento este de resgate ancestral e religioso ancorado sobejamente no “princípio da circularidade” (Petti; Silva, 2011, p. 11), tomei a decisão de seguir meu *ib* a partir dos conselhos proferidos pela deusa *Maat*. Não obstante, surgiu-me outra dificuldade a enfrentar diante deste desafio da teoria do conhecimento. Retomei minha oração a *Maat*:

- *Minha deusa Maat, meu ib continua brevemente inflamado. Recorro novamente a vós para que ilumine meu cognitivo, para que eu, enquanto professor de Biologia e Ciências, tenha o discernimento necessário para me reconectar a Kemet e sua produção de saberes, pois durante toda minha formação inicial e continuada, nunca fui apresentado a epistemologias outras para além das brancocentradas.*

Após a referida súplica, lembrei-me prontamente da fala de Hampaté Bâ (2010): “aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vívido” (Hampaté Bâ, 2010, p. 189).

Aos poucos que enxergava a verdade, sabia que *Ptahhotep* tinha razão ao nos dizer, por volta de 3000 a.C., “não sejas arrogante por causa do que sabes; mais converses [...]”, já que “não existem limites na busca do conhecimento” (*Ptahhotep apud Jacq*, 2000, p. 247). Estava cada vez mais consciente do muito que sabia e do que não sabia, ou seja, aquilo que culturalmente me foi dado e aquilo que me foi negligenciado, negado e invisibilizado no que tange aos conhecimentos para além do mundo europeu e seus cânones, certamente repassada durante minha formação inicial e continuada como profissional da educação.

Corroborando Franco (2016):

A formação de docentes no Brasil, ressalvadas boas e belas exceções, está visivelmente distante dos objetivos emancipatórios e críticos, adquirindo um preocupante **caráter tecnicista e aplicacionista**; [...]; desvinculados das contradições e da complexidade, condições inerentes à profissão e à prática docente. (Franco, 2016, p. 513, grifo nosso).

Diante dos posicionamentos acima, podemos inferir que a formação docente disseminada no Brasil, de modo geral, alinha-se objetivamente ao paradigma tecnicista de educação, no qual docentes e discentes tornam-se, nesse contexto, executores e aplicadores em detrimento de uma formação docente que forme profissionais da educação críticos, reflexivos e conscientes de seu papel sociopolítico de transformação social, como o combate ao racismo e a defesa dos direitos humanos.

Além disso, penso que uma das alternativas para nossa (re)conexão enquanto educadores com as epistemologias negadas e discriminadas passa, sobretudo, por uma formação de professores emancipatória e humana. Corroborando Shulman (1998), a docência deve ser compreendida como uma profissão a serviço da sociedade, envolvida com ações práticas e servindo aos desígnios democráticos.

Ainda nesse caminho de conscientização das vulnerabilidades da minha formação inicial e continuada, sobretudo no que tange à EREER, compartilho integralmente com as reflexões de Candau (2003), “não se pode pensar numa igualdade que não incorpore o tema das diferenças, o que supõe combater todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação” (Candau, 2003, p. 06).

Nessa mesma perspectiva, Barreiros e Colaboradores (2006) advogam, “**a necessidade de formação [inicial] e continuada para professores**, para que estes possam, em seu fazer pedagógico, contemplar estudos e reflexões acerca das questões da desigualdade racial e da superação das manifestações do racismo” (Barreiros; Gebran, 2006, p. 5, grifo nosso).

É fundamental ressaltar que, para os fins do referencial teórico proposto em nossas reflexões, a EREER são compreendidas “como aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por conceitos e ideias sobre diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial e étnico individual e coletivo”. Em outros termos, “pautam-se no fato de que para nós mesmos e para os outros, pertencemos a uma determinada raça, e todas as consequências deste pertencimento [...]” (Verrangia, 2009, p. 29).

Em síntese, estou plenamente convencido, a partir da minha experiência formativa como professor da educação básica, da existência de uma lacuna formativa que realce a importância fundamental da formação de professores/as da área de Ciências da Natureza para EREER com foco antirracista, preparando-os enquanto cidadãos críticos e reflexivos com vistas a reconhecer e combater os diversos problemas sociais existentes na escola e fora dela, entre eles: o racismo, preconceito e discriminação.

Corroborando Verrangia (2013, p. 7), “os professores de Ciências têm de envolver-se no processo de expor ideologias racistas e desafiar sua própria prática, muitas vezes racista”, já que “o racismo repousa, [...] sobre uma mentira incomensurável” (Oliveira, 2003, p. 56).

Nessa sintonia, Marchesi (2021) declara que “a qualidade da educação de um país não é superior à qualidade de seu corpo docente” (Marchesi, 2021, p. 7). Partindo do pressuposto de que a formação de professores/as configura-se como elemento inescapável para a edificação de uma educação antirracista (Coelho; Coelho, 2018; Pereira; Pereira, 2020), resolvi, durante a madrugada fria e calma, estudar, estudar e estudar um pouco acerca das produções intelectuais de pensadoras e pensadores para além dos cânones ocidentais [euro-norte-americanos].

Em outros termos, minha missão enquanto professor de sala de aula das disciplinas de Química, Biologia e Ciências da Educação Básica e do grupo de estudos são, antes de tudo, “desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um ocidente que se autodenominou o único dono da ciência” (Finch III; Nascimento, 2009, p. 42).

Diante do exposto e continuando esse exercício meu em prover a epistemologia afrocentrada para o debate com os meus pares de aprendizagem acerca dos termos para a compreensão do campo de estudos da EREER, *ka*, a alma iluminadora da *Sakhu* [consciência negra], por intermédio da deusa *Maat*, conduziu-me cada vez mais a desenvolver minha prática pedagógica ancorada na “psicostasia”¹⁴, ou seja, uma conduta correta, serena e de “normalidade humana”, potencializando assim minha práxis pedagógica, sobretudo na que concerne à produção textual acerca do termo preconceito [racial]. Desta feita, iniciei o presente texto!

Em pleno Século XXI, ainda presenciamos na sociedade e nas instituições como as igrejas, bancos, tribunais, escolas, universidades, delegacias, etc., diversas e potentes expressões idiomáticas que carregam embutidas dentro de si um inescapável conteúdo de teor preconceituoso. Expressões como **“a coisa tá preta”, “barriga suja”, “boçal”, “cabelo bombril”, “criado-mudo”, “da cor do pecado”, “feito nas coxas”, “mulata tipo exportação”, “negro de alma branca”, “ovelha negra”, “samba do crioulo doido”, “galinha de macumba”**¹⁵, entre outras, dão o tom de quanto o Brasil, essa sociedade

¹⁴ A representação imagética da cena de pesagem do *ib* (coração) de um defunto no tribunal de *Maat* descrita no **Per-EM-HRU** (*O livro do emergir da escuridão para a luz*), erroneamente chamado de Livro dos Mortos, é uma das mais icônicas e significativas da crença religiosa do Egito faraônico.

¹⁵ Cf. CÂNDIDO, C. H. **Expressões racistas**: como evitá-las [*recurso eletrônico*] / Tribunal Superior Eleitoral. – Dados eletrônicos (107 páginas). – Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2022.

multirracial, “racista, medíocre, elitista e desigual” é atravessada em sua constituição enquanto nação, por expressões racistas, preconceituosas e discriminatórias da condição humana (Theodoro, 2022).

Essas exteriorizações nos trazem uma ideia pré-concebida, intempestiva, hostil, falsa, irracional, excludente, injustificável, desumana e desrespeitosa de como a sociedade em que vivemos [leia-se a brasileira] compreende a população negra. Em outros termos, uma materialização preconceituosa frente ao povo negro, algo totalmente incompatível com o marco civilizatório da boa convivência e do respeito humano a todas as formas de pertencimento étnico-racial, sobretudo com as pessoas negras, vítimas estas de violência física e mental de todas as ordens possíveis e imagináveis no período da escravidão moderna e posterior a ela.

Portanto, nesse contexto, a população negra era considerada socialmente como *seres subalternos*, “produto de uma máquina social e técnica indissociável do capitalismo, de sua emergência e globalização”, tendo como uma de suas armas preferidas de dominação social o preconceito e discriminação, os “filhotes” do racismo (Mbembe, 2017, p. 19).

Gordon Allport (1954) nos dirá que o preconceito é uma atitude hostil em relação a um indivíduo de um determinado grupo por creditar-lhes características negativas atribuídas à população que o referido indivíduo representa, através de um processo de desvalorização social e moral. Em outras palavras, grupos socialmente (des)prestigiados e (des)valorizados como as populações autóctones, homossexuais, deficientes físicos e mentais, afrodescendentes, entre outros, tendem a sofrer preconceitos praticados por grupos minoritários da estrutura social detentores de poder. Tem-se então o preconceito como elemento organizador da associação de determinados atributos geradores de desqualificação das pessoas e de grupos sociais, como por exemplo, a cor da pele.

Por seu turno, Agnes Heller (2000) concebe o preconceito como sendo uma categoria mental das atitudes do cotidiano. Em outras palavras, um juízo moral de valores do provisório, tendo em última análise sua fundação nas ciências humanas:

[...] 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).

Conforme Taussig (1999), a categoria preconceito é compreendida como uma espécie de construto do outro, ancorado a partir da dimensão da bipolaridade [bem e mal]. Ouçamos:

[...] 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).

Nesse caminho, Maria Aparecida Silva (2001) [Cidinha], ao proferir sua análise acerca da temática preconceito, nos dirá que:

O 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, grifo nosso).

Do que foi explanado até aqui acerca do conceito de preconceito, podemos sumariá-lo da seguinte forma: o preconceito é uma antipatia, ilegítima, ilegal, imoral, imperfeita e inflexível direcionada a um determinado grupo social ou a indivíduos pertencentes a esse mesmo grupo, tendo como objetivo central promover o outro em seu devido lugar desqualificá-lo, inferiorizá-lo e destruí-lo. Corroborando com Caribé (2018, p. 55), “não podemos nos esquecer que o preconceito é insidioso e que todos fomos educados e condicionados a pensar de acordo com as estruturas coloniais e racistas”.

Para entendermos o conceito de preconceito racial, recorreremos a um quadro conceitual que nos oferece uma visão abrangente e multifacetada da expressão. A partir das contribuições de intelectuais como Oracy Nogueira (1979), Silvio Almeida (2019), Norbert Elias (2000), Nilma Lino Gomes (2005) e Paulo Freire (2002), destacados pesquisadores/as no campo de estudos da Educação das Relações Étnico-Raciais e do racismo, podemos afirmar que o preconceito racial é:

- Uma disposição ou **uma 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 (Nogueira, 2006, p. 292, grifo nosso).

- **O juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado**, e que pode ou não resultar em práticas

discriminatórias (Almeida, 2019, p. 22, grifo nosso).

- A aversão, desprezo ou ódio que os membros de um grupo estabelecido sentem pelos de um grupo *outsiders*, assim como o medo de que um contato mais estreito com esses últimos possa contaminá-los (Elias, 2000, p. 32, grifo nosso).

- A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. [...]. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (Freire, 2002, p. 37)

A partir das perspectivas conceituais proferidas por estes pesquisadores/as, podemos inferir que o preconceito racial seja em linhas gerais, comportamentos e atitudes estereotipadas e de pré-julgamento de sujeitos ou de grupos sociais, culturais, econômicos ou étnicos socialmente subalternizados, a partir do entendimento errôneo do que seja a “raça”, o “gênero”, a “etnia”, a “religião”, etc., consideradas superiores como padrão universal de ser e estar no mundo. Em outros termos, é um problema social de grande complexidade que tem como pano de fundo para materialização de práticas preconceituosas, o racismo, o capitalismo, a colonialidade e o colonialismo e o mito da democracia racial ao refletir o cenário brasileiro.

Já eram quase 03h14min de uma madrugada fria e silenciosa na cidade de Capistrano quando encerrei o escrito sobre preconceito [racial]. Agradei a *Maat* pelo seu auxílio iluminador do meu “*eu irado*” que culminou com a realização da tarefa. Desta feita, sem mais delongas, cai na cama e adormeci rápida e profundamente.

Passada uma semana de nosso último encontro no grupo de estudos na biblioteca de Capistrano voltamos a nos reunir. Era uma terça-feira de clima agradável, bem propício para um bom dia de estudos e reflexões. Cheguei cedo na biblioteca. O porteiro *Edvar* convidou a entrar e aguardar a abertura da sala 1, *locus* de nossas reflexões e compartilhamento de saberes. Às 8h em ponto todos, sem exceção, já estavam na sala de aprendizagem. Desejei um bom dia a todos e logo em seguida entreguei o texto sobre preconceito a cada um dos membros, como ficara combinado.

De posse do texto, permiti que eles fizessem uma leitura silenciosa e atenta dos principais conceitos relativos à categoria preconceito [racial] anotados por um conjunto de pesquisadores/as que julgamos pertinentes para a construção teórica do referido debate. Após

a leitura indaguei a todosas:

- *Meus/minhas queridos/as amigos/as, espero que todos/as estejam bem e com saúde.*

Diante do texto, vocês conseguiram refletir sobre o conceito de preconceito [racial]? Ficou alguma dúvida?

Eles/as responderam:

- *Não! Tudo Certo!*

Logo após esses momentos, informei que iríamos nos dedicar agora a compreensão de outro termo tão caro para o movimento negro e para os militantes da luta antirracista, a discriminação [racial].

2.5 Discriminação / Discriminação Racial

De posse desta informação, *Netúnia* intempestivamente indagou-me:

- *Professor Ya'akov, o que mesmo é discriminação?*

- *Netúnia*, respondi.

- *De modo panorâmico, a discriminação seria uma categoria de perpetuação histórico-social alijada nos primórdios do processo de colonização, tendo como finalidade precípua eleger uma determinada cultura como superior em detrimento de outras. Em outros termos, uma categoria que permite à sociedade excluir, rejeitar, selecionar, negar, e dividir as pessoas em dominadores e dominados.*

- *Ah, professor, quer dizer que a discriminação é uma espécie de hierarquização e estigmatização social de determinados padrões utilitários [economia, política, culturais, etc] e morais?*

Perguntou *Netúnia*.

- *Sim, Netúnia, em tese sim!*

Respondi a *Netúnia*.

E continuei:

- *Posso até complementar seu maravilhoso e potente entendimento, afirmando que a discriminação dentro da cena social representa uma espécie de dispositivo de alienação e de desumanização de certos contingentes humanos ao longo da história da humanidade.*

Nessa perspectiva, Kabengele Munanga (2005) nos orienta – respondi a *Netúnia* – a entender o presente conceito no sentido sociológico, nos dizendo que a discriminação configura-se como uma:

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).

- *Então, padim, podemos subentender que a discriminação pode apresentar variadas formas de manifestação ao sabor do discriminador, desenvolvendo no discriminado um sentimento de menos valia?*

Indagou Arthuzinho.

Olhei para meu afilhado/sobrinho e para todos que estavam ao redor da mesa circular como se estivesse com uma insônia epistemológica. Porém, *Maat*, utilizando-se da força de *Ka*, rapidamente interferiu na minha subjetividade ao potencializar o meu “*eu irado*” e as condições necessárias para exercitar novamente a ética da serenidade, através do rito de passagem do meu “*eu insônico*” para meu “*eu consciente*”, visando responder à inquirição de Arthuzinho. Então, como a cólera de um dragão, *Maat* me fez (re)memorar um fragmento de Cicero Pereira e Luana Souza (2016) para responder a Arthuzinho.

- *Arthuzinho, é exatamente isso e muito mais! Só para você e seus colegas terem uma ideia, “todas” as manifestações discriminatórias ao longo da história da humanidade tiveram “fatores legitimadores” como justificativa para subjulgar, segregar, desumanizar o homem, perpetuando as desigualdades sociais. Ouçamos esse trecho que irei ler dos pesquisadores Pereira e Souza (2016) que nos dizem exatamente isso:*

A **discriminação** em suas mais variadas formas de manifestação (e.g., rejeição, exploração, escravidão, extermínio) parece ser uma constante na história das relações humanas. Também parece ser constante a existência de **argumentos normativos** para **legitimar** essas ações. O que tem variado, não obstante, é o tipo de argumento usado: **na antiguidade, o critério era pragmático** (escravo era, por exemplo, um prisioneiro de guerra); **na Idade Média, categorias culturais e religiosas** (por exemplo, a divisão poderia se dar entre cristãos e hereges, cristãos e judeus ou cristãos e muçulmanos); **na Idade Moderna, sobretudo com a invenção do conceito de “raça”** como subtipos humanos, a crença na hierarquia racial passou a ser o principal critério associado à legitimação de um sistema econômico baseado na mão de obra escrava, à institucionalização da segregação das pessoas de cor negra [...]. Mais recentemente, a justificação da **discriminação baseada na crença em diferenças biológicas** entre grupos humanos tem sido substituída pela crença em diferenças culturais profundas e de difícil mudança, mantendo a mesma função

legitimadora das desigualdades sociais [...] (Pereira, Souza, 2016, p. 1, grifo nosso).

Tendo em mente que as representações são relações simbólicas de poder, como assevera Chartier (2002a), pode-se inferir que as práticas discriminatórias, em seus distintos tempos e espaços ao longo da civilização humana, têm atuado sistematicamente para legitimar e garantir a supremacia branca euro-norte-americana no poder, enquanto paradigma a ser seguido por toda humanidade.

Dito de outra forma, a discriminação, sobretudo a racial, a partir da mobilização do termo raça ao longo dos séculos, conferiu ao colonizador/dominador colonial e moderno um status de super-homem a ser seguido por todos os seres humanos, ficando de fora do *status* de humanos aqueles/as que não se enquadraram estrutural e cognitivamente ao padrão universal de ser humano *branco/heteronormativo/militar/cristão/patriarcal*, sendo estes estigmatizados como indivíduos subalternos, inferiores, primitivos, desprovidos de humanidade.

- *Professor Ya'akov!*

Exclamou *Gabriel*. Com seu olhar rígido, como se me quisesse dizer que conhecendo o passado pode-se prever o futuro, continuou:

- *Afinal de contas, professor, por que temos que chamar discriminação racial por este nome específico?*

Depois de um longo silêncio, *Ptah-hotep cearense* tomou a fala e respondeu a *Gabriel*:

- *Gabriel, essa resposta, a meu ver, é muito simples, sabe por quê? A expressão discriminação racial tem essa diferenciação devido ao fato de que as diferenças que são atribuídas às pessoas ou a grupos diversos apresentam como requisitos fundamentais duas esferas: a racialização das pessoas e o uso do poder para possibilitar vantagens ou desvantagens a um determinado pertencimento étnico-racial.*

Aproveitei o momento de intervenção do *Ptah-hotep cearense* e apresentei no slide as seguintes citações iluminadoras de Silvio Almeida (2019) e Guimarães (2004) acerca do conceito de discriminação racial:

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta ou indireta. A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de

origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça (Almeida, 2019, p. 23).

A discriminação racial consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na idéia de raça, podendo tal comportamento gerar segregação e desigualdade raciais. Por outro lado, o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na idéia de raça. Como se vê, o preconceito pode manifestar-se, seja de modo verbal, reservado ou público, seja de modo comportamental, sendo que só neste último caso é referido como discriminação (Guimarães, 2004, p.18).

Após esse exercício teórico acerca das abordagens inerentes ao conceito de discriminação [racial] e das referidas reflexões, agradei a todos/as que fizeram parte desse momento de estudos e aproveitei o momento para convidá-los:

– *Meus/minhas queridos/as amigos/as do saber, estou profundamente grato pelo aprendizado que tive juntado a vocês. Obrigado! Aproveito o momento para convidá-los a continuar nosso grupo de estudos em janiero, onde irei analisar as imagens da população negra em uma coleção didática de ciências natural voltada para o 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Posso contar com vocês?*

Como sempre, todos/as responderam que sim. Assim, me despedi afirmando que iria dedicar-me, neste tempo, à construção do desenho metodológico da investigação.

CAPÍTULO 3

PROVISÃO DO IRET MI KHEPER [PROCEDIMENTO CORRETO]: O MÉTODO DE PESQUISA E OS CAMINHOS DA BARCA

*The one lives when the other guides*¹⁶. Provérbio egípcio - Estela Metternich

A chegada do inverno deixou o clima um pouco mais úmido. Nessa época, o “janeiro sertanejo”, o silêncio e a umidade do ar são características marcantes do início do inverno nordestino. Suas águas banham a caatinga, fazendo com que a vegetação e os pássaros renasçam como uma fênix. É a sazonalidade das precipitações que fertiliza o solo de norte a sul da caatinga sertaneja, trazendo, sobretudo, alegria ao *ib* nordestino.

E foi justamente neste cenário de inverno que meu “*eu irado*” se deparou “sozinho” na grande mesa oval da biblioteca central de Capistrano. Faltava-me algo: meus amigos/as e companheiros/as do grupo de estudos, que gozavam, mais do que merecidamente, dias de descanso e aproveitamento das belezas que a vida pode nos oferecer durante as férias escolares.

Apesar do sentimento paradoxal (alegria e tristeza) pela ausência dos membros da rede de estudos que formamos, meu “*eu irado*” resolveu continuar firme e forte na busca por uma resposta à questão central da presente investigação: ***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 Inspire Ciências, indicada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2020), utilizada nas escolas públicas do município de Capistrano (CE)?***

Sentado à mesa da biblioteca municipal da referida cidade, meu “*eu irado*” procurava cautelosamente dar sentido teórico e metodológico ao estudo em discussão. O desafio era aplicar um “*iret mi kheper*”, ou seja, um método válido tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico, que pudesse dar conta dos objetivos propostos na presente investigação.

Em outras palavras, uma metodologia que conseguisse, entre outras coisas: a) analisar criticamente a realidade contemporânea sem negligenciar ou negar a unidade étnico-racial

16 “Um vive quando os outros guiam”.

africana, a diversidade e a emancipação do povo negro; b) permitir que os povos africanos pudessem ler ver, perceber, ouvir e sentir o mundo a partir de suas próprias perspectivas; e c) jamais alterar “as escalas, nem falsificar os pesos ou diminuir as frações da medida” na busca por justiça social (Amen-em-ope, 2000, p. 273).

Após algumas horas de leitura e reflexão sobre a complexidade teórico-metodológica para enfrentar nosso objeto de investigação, **o LD de Ciências, coleção Inspire Ciências**, destinado aos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em Capistrano (CE), realizamos nossa opção teórico-metodológica com base nas palavras de Maat.

– *Professor Ya’akov, queremos eleger uma metodologia que exalte o “[...] conhecimento plural, construído com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão à hegemonia” (Nascimento, 2009, p. 30).*

E continuou:

– *Desejamos realizar uma pesquisa que se oriente “a partir das epistemologias e dos elementos/valores civilizatórios da complexidade cultural africana” (Alves, Jesus, Scholz, 2015, p. 872).*

Diante disso, questioneei a mim mesmo:

– *Qual a natureza, o procedimento, o paradigma e a coleta de dados melhor se adequariam à perspectiva proposta por Maat para analisar e discutir as representações imagéticas da população negra nos LDs de Ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, aprovados no PNLD/2020 e adotados pela rede pública municipal de educação da cidade de Capistrano (CE)?*

Nesse exato momento, meu *ori* recebeu uma carga de energia tão poderosa que cheguei ao ponto de imaginar que estava sendo iniciada uma batalha celestial do apocalipse. Era Osíris dominando meus pensamentos ao estabelecer a seguinte narrativa:

– *Ya’akov, eu, Osíris, irmão de Seth, sugiro para você a seguinte chave metodológica para o desenvolvimento de sua pesquisa. Vamos analisar as imagens do povo negro nos LDs adotando um recorte qualitativo de base interpretativa, a partir das ideias de Bogdan e Biklen (1994), Marconi e Lakatos (2011), Poupart et al. (2014), com alguns elementos quantitativos (Teixeira, 2006).*

Osíris avançou na narrativa nos dizendo mentalmente assim:

- *Ya'akov, além disso, oriento você a utilizar como procedimento de investigação a pesquisa bibliográfica em Gil (2008) e documental em Cellard (2008, 2014).*

Osíris cravou ainda:

– *E não se esqueça amado Ya'akov, sua pesquisa é de natureza básica.*

Pronto! Estava definida a primeira chave metodológica da investigação.

Em outras palavras, Osíris argumenta nos dizendo que, para compreender com eficácia nosso objeto de investigação, no caso concreto o LD, faz-se fundamental utilizar o paradigma qualitativo conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), Marconi e Lakatos (2011) e Poupart *et al.* (2014), sobretudo para as pesquisas no campo de estudos das ciências humanas e sociais, objetivamente na educação.

Partindo da perspectiva de que “quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada” (Godoy, 1995, p. 63), podemos inferir que a pesquisa qualitativa é uma metodologia que “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos, etc” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 269).

Em linha semelhante, Bogdan e Biklen (1994, p. 11) entendem a pesquisa qualitativa como uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Ou seja, a pesquisa qualitativa volta seu olhar analítico para as percepções e/ou representações das pessoas acerca do mundo, dos fenômenos e dos contextos sociais apresentados ao investigador. Portanto, tem-se em mente que na investigação de abordagem qualitativa, “[...] os dados são designados por qualitativos, o que significa **ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas**, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16, grifo nosso).

Meu “*eu irado*” ficou completamente eufórico com a potência iluminadora proferida por Osíris frente ao meu *ori*. Senti-me cada vez mais pertencente à **comum-unidade africana**, sobretudo no que tange à perspectiva ontológica a partir dos encontros espirituais meus com as divindades do *Egito faraônico*.

E nesse exercício ontológico de estar em harmonia comigo mesmo e com os demais

membros da comum-unidade africana, e vice-versa, à procura do *tep-heseb* [“método correto”] para a referida investigação, lembrei-me das palavras sábias de Dagolberto Fonseca (2022), que traz implícito um pensamento do qual compartilho em toda sua totalidade, ao nos alertar que “a África, centro ancestral de tudo que existiu, existe e existirá - umbigo do mundo” (Fonseca, 2022, p. 53).

Estava tão concentrado naquela manhã fria e “calma” na biblioteca que meu “*eu irado*” nem sentiu a picada proferida por uma aranha armadeira que atravessava naquele instante a pele do meu antebraço. A responsabilidade em definir de forma coerente, consciente, lúcida e cientificamente válida um *tep-heseb* que atendesse ao propósito investigativo era tão grande que a única coisa que transitava em meu *ori* era alcançar esse objetivo sem inflamar de forma alguma meu *ib*.

Corroborando Amen-em-ope (2000, p. 265), “o homem [ou a mulher] inflamado [a] em um templo é como uma árvore que cresce na lareira: só por breve tempo estende raízes e acaba como lenha. [...]”. E continua: “(Mas) o verdadeiramente sereno, (que se) conserva plácido, é como uma árvore que cresce no prado: floresce e duplica o que produz”.

Nesse exato momento, um relâmpago seguido de um trovão sacudiu a cidade de Capistrano. Ao colocar as mãos nas minhas aurículas auditivas, escutei uma voz interna dizendo-me de forma imponente:

– *Ya’akov, achamos o paradigma adequado para vossa investigação, o qualitativo. Recomendo (re)memorar as palavras proferidas pelos pesquisadores Bogdan e Biklen (1994) sobre as características e importância dessa abordagem metodológica para pesquisas no campo da educação, especialmente da EREER, ao analisar narrativas, pessoas, imagens e documentos oficiais como o LD, com vista a compreender a realidade investigada.*

Era Osíris.

Meu “*eu irado*” logo correu atrás da indicação teórica proferida por Osíris. De posse da obra de Bogdan e Biklen (1994), li cuidadosamente o seguinte trecho no qual os autores explicavam que:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...];
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de **palavras** ou **imagens** e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, **documentos**

pessoais, memorandos e outros **registos oficiais** [...]; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...]; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-50, grifo nosso).

Falando para meu próprio “*eu irado*”, declarei: diante de tudo que foi exposto até o momento sobre o paradigma qualitativo enquanto metodologia de investigação importa até o momento reter, a saber: a) é uma tipologia de pesquisa que apresenta um enfoque interpretativo (Fonseca, 2002), b) valoriza o contexto do objeto pesquisado (Fonseca, 2002), c) revela uma aproximação ímpar entre pesquisador e fenômenos estudados (Fonseca, 2002), d) propõe entender a realidade e as distintas vozes constitutivas do mundo social e sua complexidade (De Grande, 2007), e) para além dos privilégios e das relações de poder, ela procura contemplar todas as visões e narrativas dos participantes (André, 1995), f) contrapõe-se ao paradigma positivista de ciência (Esteban, 2010), e por fim, g) investiga o campo, as imagens, os documentos oficiais, etc (Bogdan; Biklen, 1994).

Nesse contínuo exercício de proceder com a construção do desenho metodológico que irá orientar toda a pesquisa, meu “*eu irado*” pergunta, e responde ao mesmo tempo, o que segue:

- *Como garantir a validade e confiabilidade da vossa pesquisa frente ao paradigma qualitativo? Primeiro, há no campo da ciência distintas maneiras de delinear uma pesquisa científica, sobretudo nas investigações de fenômenos sociais. Segundo, o conhecimento científico é uma tipologia de saber historicamente construído ao longo do tempo. Em outros termos, “a ciência é uma das formas de conhecimento que o homem produziu no transcurso de sua história, com o intuito de entender e explicar racional e objetivamente o mundo para nele poder intervir” (Souza, 1995, p. 59). Terceiro, os pressupostos teórico e metodológico sofrem variações, a depender da cosmopercepção do pesquisador. Quarto, independentemente do tipo de pesquisa, todas devem realizar um estudo sistemático, plausível, profundo e consistente para garantir a validade e confiabilidade de uma dada pesquisa.*

E continuei respondendo:

– *Portanto, para garantir a validade e confiabilidade da referida pesquisa à luz do paradigma qualitativo, lançaremos mão dos procedimentos sugeridos pelos pesquisadores Bogdan e Biklen (1999) visando a validade, a objetividade e confiabilidade científica elegendo os seguintes pontos, a saber: a) delimitação progressiva do estudo; b) formulação de perguntas analíticas e a não menos importante, c) investigação cuidadosa da revisão de literatura. Portanto, tem-se então uma abordagem confiável do ponto de vista científico que nos permitirá uma maior profundidade em termos de compreensão do nosso objeto de investigação, o LD.*

Já era quase meio dia daquela linda e fria manhã de segunda-feira. Os funcionários da biblioteca já estavam se organizando para encerrar o expediente matutino. Foi quando o senhor Mamadou Kemetiano, um funcionário antigo dos serviços gerais da biblioteca municipal, indagou-me da seguinte forma:

– *Professor Ya'akov, por que o senhor procura tantos livros que falam sobre história, educação e pesquisa qualitativa aqui na biblioteca se o senhor é professor de Biologia e Química?*

Como um turbilhão de cem-meteoros de Pégasus concentrados em meu *ib*, esse forte movimento giratório disseminou a direção ao meu *ori*, trazendo consigo a memória de um provérbio Haussa, povo Sael africano ocidental, que dizia exatamente assim: “enquanto não houver leões historiadores, a glória da caça irá sempre para o caçador”. Ou seja, para além da Química e da Biologia, era necessário tornar-me também historiador, visando prover uma pesquisa interdisciplinar e de (des)colonização teórica.

- *Meu amigo Mamadou, fomos escolarizados a partir de uma perspectiva de fragmentação do conhecimento de forma caótica e não dinâmica, como se os saberes tivessem começo, meio e fim. Não obstante, se a realidade em que vivemos é complexa, por dedução podemos inferir que temos que lançar nosso olhar analítico sobre a realidade a partir de uma perspectiva interdisciplinar para compreender e conhecer a nossa realidade para além das aparências, como bem nos adverte Edgar Morin (2019).*

- *Em outras palavras, como desejo analisar as representações imagéticas do povo negro no LD de Ciências, para além das especificidades da área de ciências da natureza,*

sempre tendo em mente que nosso objetivo de investigação é complexo, penso que uma saída possível seja investigar o LD a partir de um ponto de vista interdisciplinar, onde os saberes disciplinares dialoguem, se misturem, se autocompletem sem destruir as fronteiras inerentes a cada área do saber.

Continuei:

- Mesmo sendo professor de Biologia e Química, disciplinas estas das ciências exatas, tenho plena consciência que a realidade social, e por que não dizer a educacional é complexa e dinâmica, e justamente pelo fato dessa força binôminal, nada mais do que justo, coerente e correto que eu transceda a minha especialidade para prover um estudo mais acurado da khet [natureza das coisas]. Ou seja, quando busco teoricamente pensadores/as distantes da minha área de formação, procuro superar doença da ciência moderna que é justamente a fragmentação ontológica, epistemológica e metodológica para se chegar ao saber. Portanto, se a realidade é complexa, faz-se necessário uma análise interdisciplinar que tenha como foco superar as ilhas disciplinares sem anular as especificidades de cada campo do saber.

O funcionário aproximou-se de mim e pronunciou:

– Nossa Professor, nunca pensei que fosse possível mistura saberes da História, das Ciências da Educação, da Biologia e de Metodologia para estudar um determinado fenômeno social. Por isso que o professor tanto procurava aqui nas prateleiras da biblioteca um livro que tratasse de pesquisa qualitativa e de Filosofia Africana. Lembrei-me das palavras de Ludke e André (2012) ao nos dizer que o “entendimento do fenômeno educacional situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (Ludke; André, 2012, p. 5).

Mesmo após as declarações importantes de Mamadou acerca da interdisciplinaridade e da questão da pesquisa qualitativa enquanto abordagem de pesquisa no campo educacional senti a necessidade de mais uma vez justificar a relevância de tal abordagem para a consecução de nossa pesquisa. Como se estivesse lendo os pensamentos de Mamadou olhei para ele dizendo:

– Mamadou, além de ser fundamental para toda nossa vida analisar qualquer fenômeno sob a ótica interdisciplinar, igualmente importante que seja feita também uma investigação de natureza qualitativa, pois como bem assegura Paiva e Nascimento (2015, p.

355), “a utilização dos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa permite a ampliação do campo de análise e as possibilidades de compreensão da realidade social a ser estudada”.

De acordo com Esteban (2010):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à **compreensão em profundidade de fenômenos educativos** e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (Esteban, 2010, p. 127, grifo nosso).

Mesmo adorando todo nosso diálogo de troca de experiências Mamadou abordou-me agora com a mão em meu ombro e comunicou:

– Professor, já são 11h45min. Infelizmente temos que fechar o turno. Estaremos abertos como sempre hoje à tarde às 14hs caso o senhor deseje. Ah e antes do senhor ir embora, queria lhe dizer que aprendi uma coisa fundamental hoje com professor. Se não existem realidades independentes, também não podemos/devemos estudar os fenômenos de forma individual e isolada. Faz-se urgente analisar, sobretudo os temas sociais na perspectiva de sua inteireza, de sua totalidade como um sistema holístico, orgânico e interdependente.

De pronto agradei a Mamadou pela educação e troca de saberes e retirei-me das dependências da biblioteca. Porém antes de sair do campo de visão de Mamadou, o informe e o indaguei ao mesmo tempo:

– Mamadou, retornarei amanhã às 8hs para continuar meus estudos. Ah e outra coisa, como você está interessado no assunto, me diga uma coisa: você acha que nesta pesquisa posso também utilizar o paradigma quantitativo conjuntamente com o qualitativo?

Dei-lhe um abraço e fui embora, comprometendo-me retornar na terça-feira pela manhã às 8hs.

Após uma noite bem tranquila e de um sono revigorante acordei! Era 5hs de uma terça-feira de inverno calma e de céu encoberto. Tomando o café da manhã, recebido uma mensagem via Whatsapp de minha orientadora Dr.^a Geranilde Costa e Silva nos seguintes termos:

- “Bom Dia. Estou aguardando seu texto”.

Tinha (cons)ciência que estava três dias atrasado porém, com uma paciência invejável,

minha professora-orientadora, fez-me mover ainda objetivando assim reposicionar meu “eu irado” e meu *ib* para que eu pudesse cumprir com segurança o cronograma combinando entre nós. Pelo mesmo Whatsapp cumprimentei minha querida orientadora e de pronto me comprometi tão logo enviar o texto. Essa mensagem da Dr.^a Geranilde representou uma injeção de ânimo tão forte em meio ao contexto e a complexidade em realizar uma pesquisa desta natureza que a partir deste ponto, reorganizei-me e fui a luta!

Cheguei às 8hs em ponto na vazia e agradável Biblioteca Municipal de Capistrano. Lá estavam apenas 2 funcionários, entre eles o amigo *Mamadou* e um cachorro chamado *Rex*¹⁷, vira-lata este adotado carinhosamente pelos funcionários como sendo o mascote da biblioteca. Sentei-me à mesa oval da sala 1 e de pronto indaguei meu amigo:

– *Mamadou, me diga uma coisa, você já tem uma resposta possível para pergunta que lhe fiz ontem? Vou lembrar: você acha que nesta pesquisa posso também utilizar o paradigma quantitativo conjuntamente com o qualitativo?*

– *Com certeza sim professor, o senhor não só pode como deve utilizar os dois paradigmas caso deseje para investigar seu objeto de pesquisa.*

Mamadou, cravando a necessidade imperiosa de ao pesquisar os fenômenos educacionais faz-se fundamental utilizar múltiplos caminhos metodológicos para poder conhecer na essência a realidade educacional a partir de vários ângulos de abordagem, já que a realidade é complexa.

Após a resposta potente de *Mamadou* sorri e agradei sua colaboração. Continue minha jornada *Rekética* solitária na sala 1 minha em busca de *Insight* que me ajudasse a complementar o desenho metodológico de investigação. Assim, nesse movimento de perspectivar o delineamento/técnica mais adequado para investigação, indaguei meu próprio Ori:

– *Qual seria o delineamento de pesquisa mais adequado para fins desta investigação?*

Rapidamente minha mente foi envolvida por um súbito pensamento (re)verberando a seguinte afirmação:

– *Caro, Ya'akov, considero o delineamento mais adequado para este estudo a pesquisa documental, pois seu corpus de análise serão os LD de Ciências do 6º ao 9º ano do*

¹⁷ Rex, um cachorro vira-lata de rua que foi adotado pelos funcionários da biblioteca. O mesmo apresentava anômicos como ausência de patas trajeiras e neurológicos como convulsões.

Ensino Fundamental, aprovado no PNLD/2020, adotado pela rede pública municipal de educação da cidade de Capistrano (CE).

Era novamente Osíris guiando meus pensamentos. Osíris continuou:

– Ya’akov não esqueça que para a análise imagética do povo negro na coleção didática Inspire Ciências PNLD/2020, (re)comendo que adote a observação direta da leitura imagens, seguido do referencial teórico-metodológico da Teoria da Afrocentricidade (Asante, 2009, 2014) e autoras(es) que dialogam com essa concepção epistemológica (Karenga, 2009; Mazama, 2009, 2012; Rabaka, 2009) bem como das Representações em Chartier (1990, 1991, 2002a, 2002b) e das categorias Raça, Racismo, Preconceito, Discriminação Racial atrelada a Análise de Conteúdo (AC) via Temática em Bardin (2011¹⁸) para construção das categorias empíricas.

Instantaneamente, uma dúvida crucial surgiu em meu íntimo. Num instante, invoquei Osíris mais uma vez para iluminar meu ser, perguntando-me:

- Qual aspecto da Teoria da Afrocentricidade esse paradigma inovador poderia empregar objetivamente para analisar as representações imagéticas na coleção investigada, Inspire Ciências?

Novamente Osíris guiando meus pensamentos assentou:

- Meu estimado Ya’akov, acredito que o ponto central de sua pesquisa reside na valiosa contribuição teórico-metodológica que você oferecerá à comunidade acadêmica e aos estudantes da Educação em Relações Étnico-Raciais, ao abordar o objeto de estudo à luz da Teoria da Afrocentricidade.

E continuou:

- Sugiro que você empregue os seis princípios da Afrocentricidade como um robusto referencial teórico-metodológico, a fim de investigar se tais princípios fundamentais estão presentes nas representações imagéticas que retratam as pessoas negras nos LD de Ciências, destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente na coleção Inspire Ciências. Esses princípios assumem um papel crucial na avaliação do alinhamento do currículo escolar com uma perspectiva inclusiva, antirracista e de referência à cultura afrodescendente.

¹⁸ Para Bardin (2011, p. 15), a AC é “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Mentalmente indaguei mais uma vez Osíris:

-Osiris, meu senhor da terra, quais são, afinal, esses seis Princípios da Afrocentricidade?

Em uma poderosa conexão sináptica, Osiris respondeu cuidadosamente:

- Caro Ya'akov, Confirmando Gomes (2010, p. 20), ao cruzar-se com a Lei nº 10.639/03, aliado aos princípios afrocêntricos, dá aos/as professores/as a oportunidade de (re)afirmarem “a diversidade étnica na educação escolar, os direitos sexuais, quebrar o silêncio sobre as realidades africanas e afro-brasileiras nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade da população negra na educação básica”. Com esta informação, apresento a você professor os seis princípios/categorias analíticas do paradigma da Afrocentricidade fundamentado em Asante (2009): **Agência Africana, Localização Psicológica, Descoberta do Lugar do Africano como Sujeito, Defesa dos Elementos Culturais Africanos, Refinamento Léxico e Uma Nova Narrativa da História da África.**

Portanto, defino como escopo geral o desenho metodológico do estudo e o caminho analítico percorrido para atingir os objetivos do estudo, conforme tabela abaixo:

Quadro 4 – Delimitação do Campo de Pesquisa

Delimitação de Investigação	
1-Cenário / Lócus da Pesquisa / <i>Corpus</i> Documental	- Livro Didático de Ciências: Coleção <i>Inspire Ciências</i> / Roberto Bruno e Thiago Macedo - São Paulo, Editora Moderna destinada ao Ensino da Disciplina de Ciências no EF II, aprovado no PNDL/2020, adotado pela Rede Municipal de Educação de Capistrano (CE).
2-Informantes / Sujeito / <i>Corpus</i> de Análise:	- Imagens/ilustrações das capas, aberturas das unidades, das unidades que se relacionam às temáticas abordadas nas unidades nos LD de Ciências: coleção <i>Inspire Ciências</i> , PNDL/2020, utilizados no ensino fundamental (6º ao 9º ano) em Capistrano (CE).
3-Enfoque de Pesquisa:	- Básica.
4-Fonte de Pesquisa	- Bibliográfica e Documental.
5-Delineamento de Pesquisa	- Documental.
6- Paradigma	- Qualitativo ¹⁹
7-Instrumentos de Coleta de Dados.	- Análise documental
8-Universo/Amostra	- 04 LD de Ciências: Coleção <i>Inspire Ciências</i> , destinados aos discentes da

¹⁹ Com alguns elementos quantitativos.

da Pesquisa	6º Ano, 7º Ano, 8º Ano e 9º Ano do EF II, adotado pelo município de Capistrano (CE).
9-Procedimentos de Análise da Massa de Dados	- Observação direta seguida da descrição e interpretação das imagens pelo pesquisador à do referencial teórico-metodológico da Teoria da Afrocentricidade em Asante, das Representações em Chartier e das categorias Raça, Racismo, Preconceito, Discriminação Racial atrelada a Análise de Conteúdo (AC) via Temática em Bardin (2011).

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024), inspirado em Barros (2021).

No intrincado universo da pesquisa, o caminho da produção de dados emerge como a espinha dorsal que sustenta a busca pelo conhecimento. Este quadro pontualmente elaborado representa não apenas um roteiro, mas uma trilha cuidadosamente planejada que orienta a jornada do pesquisador na obtenção de informações cruciais.

Cada coluna e linha traçada neste cenário visual delineiam os passos estratégicos adotados para colher dados significativos, desde a concepção da metodologia até a interpretação dos resultados. É na riqueza dessas linhas que se revela o processo de coleta de dados, transformando a pesquisa em um artesanato intelectual, onde cada detalhe desenhado no “caminho de coleta de dados” contribui para a tessitura de uma compreensão mais profunda e precisa.

Quadro 5 - Caminho de Coleta de Dados da Pesquisa

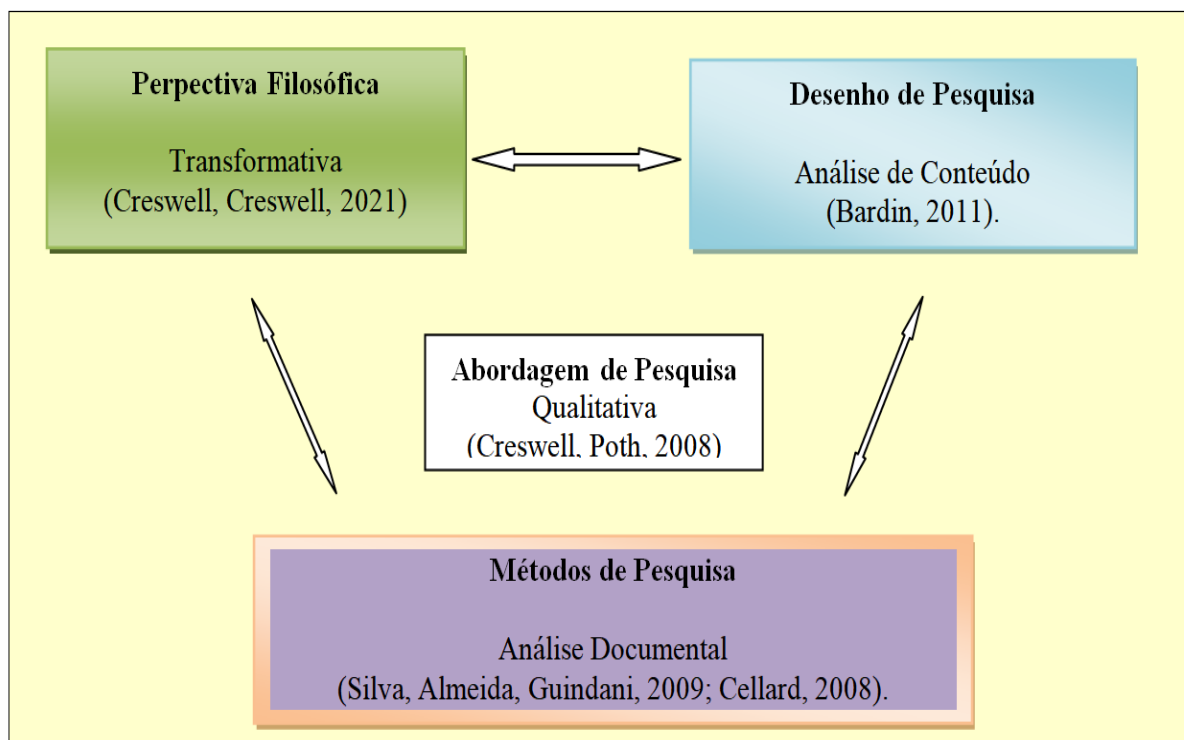
Percurso da Coleta de Dados	
1ª Passo	- Leitura “fluente” e seleção do <i>corpus</i> documental, formulação das hipóteses e dos objetivos, criação dos indicadores que fundamentam a interpretação final.
2ª Passo	- Exploração do <i>Corpus</i> Documental: a) através da observação direta pelo pesquisador, foi iniciada a levantamento às imagens que continham a representação humana nos LD do 6º, 7º, 8º, e 9º anos, coleção <i>Inspire Ciências</i> , <i>corpus</i> documental da pesquisa; registrando-as separadamente para em seguida juntá-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 contá-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. Posteriormente a referida etapa, procedeu-se a seleção das imagens que iriam constituir o <i>corpus</i> de pesquisa.
3ª Passo	- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, sustentada pelo referencial teórico-metodológico da pesquisa em epígrafe.

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024), inspirado em Bardin (2011).

Neste intrigante quadro esquemático (quadro 4), (des)vendamos as entrelaçadas linhas que delineiam não apenas uma pesquisa, mas uma incursão no universo multifacetado da investigação ampla. Aqui, a perspectiva filosófica, o intrincado desenho metodológico e os métodos cuidadosamente mobilizados convergem em um cenário intelectual potente. Cada símbolo e seta incorporados neste esquema não são simplesmente elementos gráficos, mas representam a fundação conceitual que sustenta esta pesquisa.

A perspectiva filosófica emerge como um farol, iluminando o caminho da indagação, enquanto o desenho meticuloso atua como o arquiteto, moldando a estrutura da investigação. Os métodos, dispostos estrategicamente, são os dispositivos que delineiam a trajetória da coleta e análise de dados. Assim, neste quadro, a pesquisa transcende os limites da mera busca por respostas, transformando-se em uma jornada guiada por uma visão filosófica sólida, um desenho perspicaz e métodos importantes.

Quadro 6 - Perspectiva Filosófica, Desenho e Métodos mobilizados nesta Pesquisa de Abordagem Ampla.

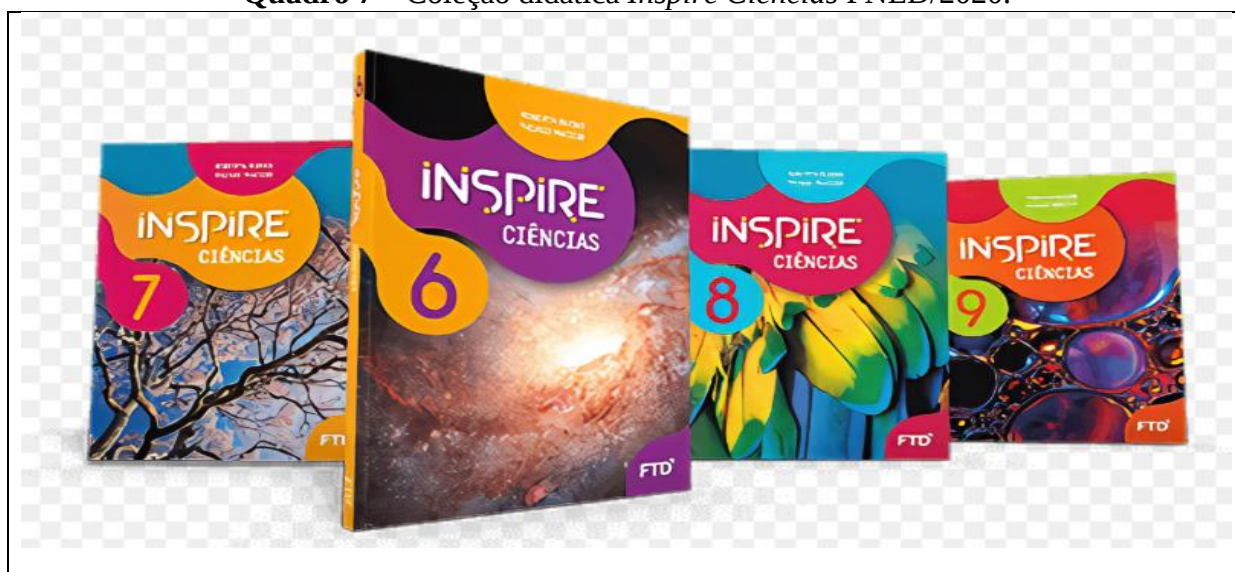


Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2023), inspirado em Creswell, Creswell (2021).

No quadro a seguir, apresentamos a coleção didática “*Inspire Ciências*”, selecionada

no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, e atualmente empregada nas escolas públicas do município de Capistrano, situado na região norte do estado do Ceará. Este dispositivo pedagógico não apenas representa um recurso educacional, mas também atua como um mediador entre o conhecimento sistematizado e os educandos, enriquecendo o processo de aprendizado. Ao apresentar essa coleção, almejamos oferecer uma visão panorâmica do material instrucional adotado, (re)conhecendo sua relevância no contexto educacional específico dessa localidade cearense.

Quadro 7 – Coleção didática *Inspire Ciências* PNLD/2020.



Fonte: Inspire Ciências - PNLD 2020 - FTD Educação (2024)

A seguir, (des)velaremos o capítulo intitulado *“Provisão Rekhet: Exame Cuidadoso daquilo que as Palavras do “Homem Inflamado” Expressam”*. Neste segmento, mergulharemos nos resultados e discussões que brotaram da rigorosa jornada de pesquisa. Aqui, as palavras do “Homem Inflamado” torna-se o epicentro da análise, revelando nuances e significados que ecoam através das páginas. A busca por compreensão não é apenas um exercício acadêmico, mas também uma incursão pelas camadas sociais e políticas que se entrelaçam com os achados.

Assim, ao explorar a expressão do *“Homem Inflamado”*, este capítulo (trans)cende fronteiras, explorando as riquezas da descoberta sem perder de vista a implicação vital desta investigação no cenário mais amplo.

CAPÍTULO 4

PROVISÃO REKHET: EXAME CUIDADOSO DAQUILO QUE AS PALAVRAS DO “HOMEM INFLAMADO” EXPRESSÃO

Era o dia 8 de janeiro de 2024, logo após as férias escolares. Este dia era muito aguardado por mim, pois eu estava ansioso para realizar o “*exame cuidadoso daquilo que as palavras do “homem inflamado” expressam*”. Nessa expectativa, aguardava ansiosamente esta ensolarada segunda-feira para encontrar meus/minhas amigos/as *Netúnia, Ishins, Arthurzinho, Elfons e Gabriel*. Eles fazem parte do nosso grupo de estudos na Biblioteca Municipal de Capistrano, onde planejávamos analisar as imagens que retratam a população negra na coleção didática de ciências *Inspire Ciências*, destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Cheguei às 8h em ponto na biblioteca. Pelo WhatsApp, enviei uma mensagem, aguardando por eles/as às 8h30min. Estava tão ansioso que minhas mãos tremiam incontrolavelmente. Levantei-me, fui até o bebedouro, tomei minha dose de 100mg de Assert²⁰, respirei profundamente e esperei. Às 8h21m, ouvi uma voz:

- *Bom dia, Professor Ya'akov, chegamos!*

Levantei os olhos e vi *Netúnia* sorridente, acompanhada de todos/as os/as membros/as do grupo. Abracei cada um deles/as e dedicamos alguns minutos para saber como foram às férias de todos/as. Após esse breve momento de conversa, sentamo-nos à mesa oval da biblioteca e iniciamos a discussão sobre como proceder com a análise das imagens da população negra nos LD de Ciências adotados pelo Capistrano, no norte cearense. De imediato, tomei a palavra:

- *Meus/minhas queridos/as, tenho uma proposta para fazer a análise das imagens nos LD de Ciências. Como já comecei a coleta de dados, identifiquei em quatro volumes da coleção Inspire Ciências seis categorias empíricas nas quais as imagens foram agrupadas. Portanto, proponho que cada um de vocês seja responsável por analisar as imagens de uma*

²⁰ O Assert® (cloridrato de sertralina) é um inibidor seletivo e potente da recaptação de serotonina, utilizado para tratar sintomas depressivos, incluindo depressão associada à ansiedade, em pacientes com ou sem histórico de mania. Indicado para Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), Transtorno do Pânico, Transtorno do Estresse Pós-Traumático (TEPT), Fobia Social, e para Síndrome da Tensão Pré-Menstrual (STPM) e/ou Transtorno Disfórico Pré-Menstrual (TDPM)

categoria. Isso nos proporcionará uma variedade de perspectivas analíticas. O que acham dessa proposta?

Como um coro uníssono, todos/as concordaram. No entanto, logo após o aceite, Arthurzinho me perguntou:

- Padin, Padin, você poderia-nos (re) memorar como iremos analisar as imagens?

Respondi imediatamente ao meu querido afilhado:

- Arthurzinho de Deus e demais, lembram que estudamos incansavelmente no semestre anterior a Teoria da Afrocentricidade? Também aprendemos como realizar uma pesquisa documental e a análise de conteúdo de Bardin, certo?

Todos/as assentiram com a cabeça, indicando que se lembravam. E continuei:

- Com base nessas informações teóricas, decidimos que as imagens da população negra nos LD serão analisadas a partir da descrição e interpretação feitas pelos pesquisadores, à luz da Teoria da Afrocentricidade e do conceito de representação proposto por Chartier. Além disso, vamos considerar as categorias de raça, racismo, preconceito e discriminação racial, aplicando uma análise de conteúdo temática, conforme proposto.

Após estas indagações, definimos nosso cronograma de análise das imagens. Eu ficaria com a análise quantitativa e uma categoria empírica, e as demais categorias foram divididas entre os membros do grupo de estudo. Também combinamos a data para retornar à biblioteca, onde cada um apresentará suas análises. Assim procedemos e definimos os dias 17 e 18 de janeiro, terça-feira e quarta-feira, para a apresentação das análises quantitativa e qualitativa.

Despedi-me de todos/as desejando uma ótima semana e boa análise imagética.

4.1 Análise Quantitativa

Já eram 19h em minha residência quando decidi iniciar a análise quantitativa dos achados extraídos dos LD de Ciências. Preparei meu quarto com uma mesa branca e um banco azul escuro. Sobre a mesa, coloquei meu computador *Samsung Book 2023 Intel® Core 11º geração*, minhas anotações e meu caderno de bordo de pesquisa com todos os dados quantitativos. Para realizar esta análise, alimentei o aplicativo *Excel* a fim de apresentar um

resultado estatístico confiável e seguro.

De posse de toda massa de dados coletadas referentes ao objetivo geral de nossa investigação, enviei uma mensagem para o grupo de WhatsApp de nosso “grupo de estudos” informando:

- Meus/minhas queridos/as alunos/as, boa noite. Espero que todos/as estejam bem e com saúde. Passando aqui para informá-los que amanhã, dia 17 de janeiro de 2024, iniciaremos a apresentação de nossos achados de investigação. Como combinado anteriormente, eu iniciarei trazendo à tona os achados quantitativos. Esses achados, a meu ver, são fundamentais para analisarmos com maior riqueza de detalhes e precisão nossa amostra de pesquisa, bem como apresentar uma análise o mais próxima possível da realidade. Portanto, aguardo vocês às 8h na biblioteca central de Capistrano. Até lá!

Era 8h do dia 17 de janeiro. Manhã ensolarada de 27º graus Celsius. Todos/as já tinham chegado à sala 1 da Biblioteca Municipal de Capistrano. Saudei a todos/as com bom dia caloroso e iniciei minha apresentação dos achados quantitativos relativos aos LD de Ciências dos 6º, 7º, 8º e 9º anos da coleção *Inspire Ciências*, que constituem o conjunto documental empírico da presente investigação. Prossegui:

- Queridos/as, durante a análise dos LD do 6º, 7º, 8º e 9º anos do EF, da coleção Inspire Ciências, foram extraídas um total de 509 (quinhentas e nove) imagens representando seres humanos. Essas imagens foram obtidas a partir da análise das páginas dos quatro volumes dessa coleção, que constituem o objeto de nossa investigação.

- Quanto à distribuição quantitativa das iconografias em cada volume didático, observou-se o seguinte:

- ✓ 71 (setenta e uma) imagens (13,95%) pertencem ao LD do 6º ano.
- ✓ 243 (duzentos e quarenta e três) imagens (47,74%) estão presentes no LD do 7º ano.
- ✓ 101 (cento e quarenta e uma) imagens (19,84%) estão no LD do 8º ano.
- ✓ 94 (noventa e quatro) imagens (18,47%) podem ser encontradas no LD do 9º ano.

- Concordamos com Chartier (2002b) ao afirmar que a produção das representações visuais nos LD, direcionadas a indivíduos e grupos, ocorre em um contexto complexo e tenso de lutas sociais pelo domínio simbólico das várias expressões culturais. Isso se deve ao fato

de que as ideias não estão dissociadas das sociedades e dos períodos históricos em que estão inseridas. Além disso, as representações são moldadas em um espaço que está aberto a diversas interpretações, variando de acordo com os tempos, lugares e comunidades, dependendo principalmente da maneira como são recebidas pelos seus leitores e leitoras (Chartier, 2002b).

Nesse momento, Netúnia interrogou-me:

- Professor, qual é a importância da presença de imagens nos LD em diferentes anos letivos e como essa presença pode afetar as abordagens pedagógicas específicas para cada ano?

Respondi carinhosamente a Netúnia:

*- Netúnio penso que tem uma importância significativa analisarmos as imagens nos LD tendo em vista que ele além de **artefato pedagógico** é também um **artefato cultural**. E se desejamos investigar este artefato cultural, penso que um dos caminhos possíveis é justamente analisar as implicações pedagógicas tanto dos discursos textuais como imagéticos que orientam a construção curricular nas coleções didáticas.*

- Neste caso concreto, a partir dos dados arrolados acima, evidenciamos alguns indícios, a saber: 1º - Predominância no 7º ano, com quase metade das imagens (47,74%), sugere que este volume didático recebe uma atenção especial no que diz respeito ao conteúdo/discurso imagético. Essa ênfase de imagens neste ano pode ser explicada em virtude de um indício de uma pedagogia que (re)conhece a importância das imagens enquanto dispositivo para fomentar a aprendizagem nesse estágio; 2º - Distribuição balanceada, embora o 7º ano se destaque em termos de quantidade de imagens, os outros anos (6º, 8º e 9º) também possuem uma distribuição razoavelmente equilibrada de imagens, variando de 13,95% a 19,84%. Isso sugere que a utilização de imagens como ferramenta pedagógica é valorizada em todos os volumes, mas com algumas variações.

- E por fim, não menos importante, Netúnia, 3º - Possíveis implicações pedagógicas, a presença de diferentes quantidades de imagens nos volumes pode indicar o uso de possíveis abordagens pedagógicas específicas em cada ano letivo, adaptadas às necessidades e ao desenvolvimento dos/as alunos/as. Isso pode afetar como o conhecimento é construído, (trans)mitido e compreendido em cada nível de ensino. Em suma, esses dados podem servir

como ponto de partida para análises mais específicas sobre como a presença de imagens em LD implica no currículo, na aprendizagem, compreensão dos conteúdos/discursos imagéticos e na produção de práticas e representações.

- Espero que tenha conseguido responder sua indagação, Netúnia. E ainda tem mais dados quantitativos para apresentarmos e analisarmos.

- Acerca da tipologia de imagens presentes no LD de Ciências do 6º, 7º, 8º e 9º ano, coleção Inspire Ciências, EF, corpus documental de investigação, evidenciamos o total de 509 (quinhentas e nove) imagens (fotografia, Ilustração, arte) da representação humana na referida coleção didática.

Tabela 1 - Tipologia de Imagens dos LD de Ciências: Inspire Ciências - PNLD (2020)

ANO	FOTOGRAFIA	ILUSTRAÇÃO	ARTE	TOTAL	PERCENTUAL DO UNIVERSO TOTAL
6º	36	31	4	71	13,95%
7º	100	140	3	243	47,74%
8º	46	50	5	101	19,84%
9º	58	29	7	94	18,47%
Total	240	250	19	509	100%

Total Geral: 509 imagens da representação humana na coleção Inspire Ciências

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

-Diante dos dados apresentados nos LD de Ciências dos 6º, 7º, 8º e 9º anos, referentes à tipologia de imagens que representam a figura humana, torna-se evidente o uso considerável de ilustrações em todos os anos. Um total de 250 (duzentas e cinquenta) imagens ilustrativas foi identificado, correspondendo a 49,11% de todas as imagens extraídas dos quatro volumes didáticos. Isso sugere que, ao optar predominantemente pela tipologia de imagens ilustrativas nos LD, há uma tendência a apresentar uma representação ilusória da realidade, uma vez que a tipologia de imagens fotográficas proporciona uma representação mais direta e “real” da realidade existencial. Concordamos com Chartier (1991, 2002b) ao afirmar que as representações são entendidas como signos ou símbolos que, por vezes, obscurecem o verdadeiro significado do mundo social, criando ilusões.

Percebi neste momento que todos/as estavam atentos/as à apresentação, então continuei minha exposição.

- Portanto, tendo em mente que a noção de representação designa em si mesma a

própria história cultural, conforme indicado por Chartier (1990, 2002b), e que as representações individuais e coletivas são moldadas nos conflitos pelo domínio representacional, podemos presumir que, devido à predominância de ilustrações na representação humana nos LD, essa abordagem não promove uma percepção genuína da vida social cotidiana. Isso amplifica a possibilidade de representações “ilusórias” da realidade neste contexto.

- No que tange aos resultados relativos à frequência de vezes que a pessoa negra e branca foi apresentada de modo imagético nos quatro LD de Ciências, coleção Inspire Ciências, PNLD/2020, adotados pela rede municipal de ensino do município de Capistrano (CE), evidenciamos que, de um universo de frequência de 1018 (mil e dezoito) imagens da representação humana nos LD, obtivemos como dados de pesquisa as seguintes frequências:

Tabela 2 - Número de imagens, frequência da pessoa negra e branca nos 4 volumes do LD de Ciências: Inspire Ciências, PNLD/2020.

Ano / Série	Número de Imagens	Frequência da Pessoa Branca	Frequência da Pessoa Negra
7º ano	243	288	198
8º ano	101	128	74
9º ano	94	134	54
6º ano	71	82	60
Total	509	632	386

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

- Meus/minhas estimados/as alunos/as, os dados extraídos relativos à frequência de aparição de pessoas negras e brancas, conforme apresentados na tabela 2, revelam uma informação que consideramos relevante para o campo de estudos da EREER. Eles evidenciam uma sub-representação das pessoas negras em relação às pessoas brancas na coleção Inspire Ciências. Os números totais indicam que as pessoas brancas são mais frequentemente representadas nas imagens em comparação com as pessoas negras.

No total, temos 632 (62,08%) imagens de pessoas brancas e 386 (37,91%) imagens de pessoas negras. Isso pode sugerir uma tendência à visibilidade, ao privilégio simbólico e material da branquitude²¹, que racializa os outros, os corpos “(dis)sidentes”, sem se racializar, considerando a pertença étnico-racial branca como a “norma” a ser seguida por

²¹ Texto na íntegra: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019-11-30/lourenco-cardosotemos-potencial-para-abolir-o-racismo-e-todas-as-outras-formas-de-opressao.html>.

todas as outras raças e etnias.

- Segundo Cardoso (2019), a concepção de Branquitude se refere à identificação étnico-racial atribuída aos indivíduos brancos. Pode ser compreendida como o ápice da hierarquia racial, conferindo aos brancos o poder de categorizar os demais como não brancos, automaticamente posicionando estes como inferiores. Ser considerado branco transcende a mera aparência física, envolvendo a posse de vantagens e privilégios raciais, tanto simbólicos quanto materiais.

-Portanto, essa sub-representação da população negra na coleção didática é compreendida como um processo de racismo, no qual a branquitude opera com todo o seu poder, buscando solidificar sua engrenagem de normatização, seus privilégios e seu status de ser humano universal a ser seguido por todos. Além disso, a sub-representação identificada na referida coleção nos traz outra questão que considero fundamental problematizar: a naturalização das desigualdades. Ou seja, a desigualdade é considerada a norma. Nesse contexto, o branco é frequentemente visto como vítima de injustiças, enquanto o sucesso do branco é muitas vezes atribuído ao mérito, revelando uma das facetas mais cruéis do racismo: a dissimulação.

- Sobre a noção de “privilégio branco” trago para vocês uma reflexão potente de Cida Bento em – O Pacto da Branquitude - onde ela assenta que:

O privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queriam eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco (Cida Bento, 2022, p. 63-64).

- A partir do exposto sobre a noção de “privilégio branco” por Cidinha Bento, quero deixar uma mensagem que considero ponto-chave para o combate ao racismo e aos privilégios da branquitude. Quero dizer a todos/as que em vossas pesquisas escolares e universitárias em um futuro próximo, é fundamental que vocês tensionem de forma puljante a branquitude, seus privilégios e os vetores de forças que engendram essa manutenção de privilégios, pois “as identidades raciais não são apenas negras, latina, asiática, índia norte-americana e assim por diante, são também brancas. **Ignorar a etnicidade branca é redobrar sua hegemonia, [seus privilégios] tornando-a natural**” (Roediger, 2022, p. 46, grifo nosso).

- Em outros termos, por que existe mais representação da pessoa branca na coleção

didática? Qual o lugar da negra e do negro neste artefato cultural? Por que temos que enfatiza a necessidade de tensionar a branquitude e seus privilégios nas pesquisas escolares e universitárias? Quais os vetores de forças que alimentam os privilégios da branquitude em relação às outras identidades raciais?, etc. Portanto, esse é o convite que faço a vocês!

Após essa reflexão acerca da branquitude no LD, o professor *Ya'akov* indagou aos/as participantes se existia alguma dúvida. Como ninguém se manifestou, o professor deu-se por satisfeito e encaminhou sua análise quantitativa.

- Em relação à taxa de branquitude²² extraída em cada volume da coleção *Inspire Ciências* (6º, 7º, 8º e 9º ano), percebe-se nos dados da pesquisa a seguinte distribuição:

Tabela 3 - Taxa de branquitude nos 4 volumes do LD de Ciências: *Inspire Ciências*, PNLD/2020.

Ano / Série	Frequência da Pessoa Branca	Frequência da Pessoa Negra	Taxa de Branquitude
7º ano	288	198	1,4
8º ano	128	74	1,7
9º ano	134	54	2,4
6º ano	82	60	1,3
Total	632	386	1,6

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

- Percebe-se, meus/minhas jovens, na tabela 3 que a taxa de branquitude total dos 4 volumes da coleção *Inspire Ciências* é de 1,6. Ou seja, a taxa de personagens imagéticos é de 1,6 personagens brancas/os para cada personagem negra/o. Isso implica que, em média, há 1,6 vezes mais representações de pessoas brancas do que de pessoas negras nas imagens dos 4 volumes da coleção. Essa discrepância em todos os volumes da coleção sugere uma sub-representação de personagens negras/os nas imagens, o que pode ter implicações na forma como diferentes grupos raciais são retratados e percebidos no material didático.

- Constata-se também que o quantitativo de pessoas brancas/os com direito à representatividade, visibilidade e voz é quase que o dobro do quantitativo de pessoas negras/os. Portanto, podemos ousar inferir que diante da taxa de branquitude extraída da coleção *Inspire Ciências*, PNLD/2020, a identidade branca detém o privilégio imagético e discursivo em detrimento da identidade negra na coleção pesquisada, achados estes que, em

²² A taxa de predominância étnica na coleção foi calculada comparando o número de personagens brancos ao número de personagens negros nas imagens da compilação.

nosso entendimento, normalizam, naturalizam e legitimam as assimetrias e hierarquias em relação à raça/etnia. Concordamos com Chartier (1991) ao afirmar que as representações visuais podem obscurecer o verdadeiro significado da vida social, criando fantasias e contribuindo para a aceitação naturalizada do processo de hierarquização das estruturas sociais.

De pronto *Netúnia* levantou a mão para falar:

- Professor, é possível uma pausa para o lanche?

O professor sinalizou que sim, recomendando que todos/as retornassem à sala 1 da biblioteca às 9h45m para dar prosseguimento à análise em tela de discussão.

Após o lanche, o professor encaminhou sua análise.

- Queridos/as, agora vamos apresentar e analisar a frequência da mulher negra e branca nos 4 volumes do LD de Ciências: Inspire Ciências, PNLD/2020. Do extraído da massa de dados, evidenciamos a seguinte distribuição: de um universo de frequência de 231 (duzentas e trinta e uma) vezes que aparece a representação feminina humana na coleção didática, evidenciamos uma frequência total da mulher branca de 169, o que corresponde a (73,16%) do referido universo, ao passo em que o total de frequência da mulher negra na investigada contabiliza uma frequência de 62, o que corresponde a (26,84%) do universo total de frequência de mulheres negras e brancas na coleção Inspire Ciências.

- Corroborando Chartier (1991, p. 186) 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”. Partindo do pressuposto de Roger Chartier e dos achados acima, podemos presumir dois preconceitos que inter cruzam: racismo e sexismo no que concerne à frequência da mulher negra e branca nos 4 volumes do LD de Ciências: Inspire Ciências, PNLD/2020.

- No que tange ao sexismo, ela representa e opera através da supremacia de um determinado sexo sobre o outro. Neste sentido, evidenciamos a discrepância inequívoca do patriarcado, seja ele epidermicamente branco ou negro, em relação ao quantitativo de frequência de vezes que as mulheres, sejam elas brancas ou negras, têm voz no discurso imagético da coleção Inspire Ciências. Ou seja, de um universo de 1018 vezes que aparece a pessoa negra e branca na referida coleção, apenas 231 imagens são de mulheres negras e

brancas, ao passo que os homens negros e brancos juntos aparecem 787 vezes na coleção, o que corresponde a 77,31% do universo de frequência citado.

- Em paralelo, apresentamos o fenômeno do racismo presente também no universo de imagens que retrata a mulher branca e negra na coleção *Inspire Ciências*. Evidenciamos indícios sólidos de racismo velado na frequência total da identidade feminina nos volumes do 6º, 7º, 8º e 9º da coleção pesquisada.

Em outras palavras, de uma frequência total de 231 vezes que aparece as mulheres nas páginas da coleção didática supracitada, apenas 26,84%, ou seja, 62 imagens retratam a mulher negra no referido material didático. Corroborando Theodoro (2022, p. 325), eis aqui as “consequências da sociedade desigual, que resulta na formação de uma sociedade medíocre, elitista, violenta e autoritária”, que contém como dispositivo de organização das desigualdades sociorraciais no Brasil, o racismo, seu motor e sua espinha dorsal.

- Termino por aqui minha reflexão quantitativa. Obrigado!

Todos os/as alunos/as aplaudiram o professor em virtude de suas reflexões. Logo após as congratulações e confraternização de todos/as, Netúnia tomou a fala:

-Pessoal, não esqueçam, amanhã, neste mesmo horário, às 8hs, estaremos aqui para iniciarmos a análise imagética da coleção didática em tela de investigação. Lembrem-se, não há necessidade de analisar a totalidade das imagens extraídas²³, mas sim, algumas iconografias que estejam relacionadas à representação imagética da pessoa negra na coleção didática *Inspirem Ciências*, PNLD/2020, adotada pela rede municipal de educação da cidade de Capistrano, (CE). Enfim, até amanhã, na graça de Deus!

4.2 Análise Qualitativa

Privilegiamos aqui, no âmbito de uma pesquisa qualitativa, a qualidade e a diversidade, mas não necessariamente a quantidade. Para nós, a **qualidade (credibilidade; confiabilidade; proximidade; profundidade) de um único documento importa muito mais do que inúmeros depoimentos**, mais pobres. Se possível, o pesquisador deve tender à saturação das categorias [...] (Cellard, 2014, p. 305, grifo nosso).

²³ Em virtude da abundância de imagens disponíveis na coleção *Inspire Ciências* do PNLD/2020, combinamos de categorizar as imagens em 6 categorias temáticas distintas, consolidando assim, nossa seleção de investigação neste contexto.

Eram 5h da manhã do dia 18 de janeiro quando meu celular despertou. Levantei-me, fiz minhas orações e me higienizei. Tomei café e, em seguida, dirigi-me à biblioteca local, onde havia combinado com os alunos do grupo de estudo para apresentarmos nossas análises de imagens.

Às 8h20min, todos/as já estavam presentes na Sala 1, devidamente prontos para compartilharem suas análises sobre a representação imagética do povo negro nos LD de Ciências. Reunidos, perguntei:

- *Quem de vocês iniciará a apresentação de suas análises?*

Rapidamente, Netúnia se prontificou, afirmando:

- *Professor, eu posso iniciar a socialização da minha análise das imagens. Fiquei responsável pela categoria empírica explorando o universo familiar: laços e contextos.*

4.2.1 Explorando o Universo Familiar: laços e contextos

Antes da apresentação de Netúnia, decidi fazer duas perguntas que seriam relevantes para todos/as os que apresentariam em seguida:

- *Netúnia, em sua análise, você recapitulou os objetivos da pesquisa? E por que essa categoria foi intitulada “Explorando o Universo Familiar: laços e contextos”?*

Ela respondeu:

- *Sim, professor. Tive sempre como orientação para minha análise o referencial teórico-metodológico e os objetivos propostos para a investigação, sem perder de vista a minha interpretação dos elementos presentes nas iconografias.*

E continuou:

- *A decisão de intitular esta categoria como “Explorando o Universo Familiar: laços e contextos” se deve ao fato de que as imagens desta categoria evocam conexões, contextos e emoções familiares. Além disso, a expressão “Explorando o Universo Familiar” remete diretamente à valorização da conectividade em diversas culturas africanas.*

- E prosseguiu:

- *Agora, irei apresentar a minha análise. Peço que todos/as meus/minhas amigos/as que observem atentamente a projeção.*

Figura 1 – Família Negra



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 34, 7º ano).

- A imagem acima (Figura 01) está localizada na Unidade 1: “Saúde: o que é e como manter?” na seção “Atividades” do LD do 7º ano, pertencente à coleção Inspire Ciências. A ilustração é acompanhada da seguinte legenda: “Ter boas relações com adultos de confiança também ajuda a promover a saúde”.

- A fotografia, creditada a Wavebreakmedia/shutterstock.com [Banco de Imagens] , é descrita da seguinte forma: na parte frontal, há duas crianças negras do sexo masculino, com a da esquerda vestindo uma blusa branca e a da direita usando uma blusa jeans azul, esta última com óculos. Ambas estão sentadas em um sofá, de frente para um notebook. Entre elas, encontra-se uma mulher negra vestindo um vestido branco com detalhes em laranja, sorrindo e concentrada ao observar a tela do computador. No segundo plano, há um homem negro vestindo uma blusa azul jeans sob uma camiseta branca. A imagem representa uma família negra.

Netúnia prosseguiu com sua análise, expressando:

- Percebe-se que a representação desse tipo de imagem nos LD potencializa o combate ao racismo e aos estereótipos raciais negativos em relação à população negra. Ela fortalece nas mentes de docentes e discentes, tanto negros quanto não negros a visibilidade e

a importância das famílias negras, demonstrando que as famílias afrodescendentes são tão comuns e “normais” quanto qualquer outra. Além disso, ela promove a normalização da diversidade racial, o empoderamento da população negra, a (re)educação das relações raciais e, acima de tudo, uma aliança contra o racismo.

Após essas primeiras análises de Netúnia, Arthurzinho indagou:

- Você consegue perceber que a imagem possui potencial pedagógico e influencia na construção das identidades individuais e coletivas das pessoas?

Netúnia concordou e afirmou que a Figura 1 tem um grande potencial pedagógico.

- Se utilizada de forma crítica por professores/as, ela pode estimular debates que combatam o racismo, preconceito e discriminação racial, contribuindo para a redução das desigualdades raciais. Além disso, a imagem promove a afirmação das identidades afrodescendentes, pois a identidade não se limita apenas a uma noção pessoal, mas também é uma construção social que reflete um senso de pertencimento à realidade (Giddens, 1991; Jacques, 1998; Bourdieu, 2003; Canclini, 1995; Hall, 2001).

- A imagem da Família Negra destaca outro aspecto positivo, que é a ocupação de espaços geográficos por famílias negras. Famílias como as representadas na Figura 1, ocupando espaços que promovem a ideia de uma existência digna, têm um significado simbólico importante tanto para a população negra quanto para outros grupos étnicos que fazem parte da nação brasileira.

No entanto, não podemos ignorar que, devido às condições sociohistóricas enfrentadas pelo povo negro ao longo de 400 anos de escravidão, essa realidade ainda está distante para muitas famílias negras brasileiras. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, cerca de 45,2 milhões de pessoas (21,6% da população) vivem em domicílios inadequados, e desse total, 31,3 milhões são pretas ou pardas, o que equivale a 69,2%. Isso significa que, de cada 10 pessoas que vivem em habitações inadequadas, sete são pretas ou pardas.

Aproveitei o momento para participar da conversa e questionei Netúnia:

- Em sua opinião, quais são os principais fatores que levaram a população negra a esse número alarmante de subexistência em moradias inadequadas?

- Professor [respondeu Netúnia], considero que vários fatores contribuem para essa

situação, mas gostaria de destacar dois aspectos fundamentais. Primeiro, o colonialismo moderno, que alimentou o racismo contemporâneo, e segundo, mas não menos importante, o “pacto da branquitude” (BENTO, 2022). O colonialismo teve um impacto significativo nas relações, hábitos e comportamentos individuais e coletivos no Brasil, deixando resquícios da herança colonial que privilegiaram os brancos e não negros em detrimento dos negros.

- O segundo aspecto é a força e organização da branquitude, que é considerada a norma e a referência moral para os indivíduos no mundo. Esse conceito “positiva o racismo, fazendo das características associadas à raça branca o padrão social” (Theodoro, 2022, p.73). Como afirma Cardoso (2011, p.73), a branquitude representa “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para a reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e o racismo”.

Após essa explanação, Arthurzinho fez outra pergunta a Netúnia:

- Diga-me, minha amiga, qual é a sua opinião sobre o fato de estas imagens da categoria família apresentar apenas representações do modelo de família nuclear tradicional (pai, mãe e filho)?

Ela sorriu, olhou fixamente nos olhos de Arthurzinho e respondeu:

- Considero Arthurzinho, que sua inquietação é pertinente, pois mesmo diante de uma representação poderosa para (des)construir estereótipos e combater o racismo, não podemos ser ingênuos e cair na armadilha do colonialismo e do racismo.

-Concordando com Chartier (1991, p. 184), “há algo de moral nas imagens ou nas propriedades das coisas naturais”. Ou seja, mesmo que essa representação da família negra esteja presente no LD, ela por si só também tem o potencial de nos enquadrar em uma norma, a da família nuclear tradicional, como se fosse o único e aceitável paradigma de família. Se observarmos atentamente o contexto dessa iconografia, ela está atuando como uma “máquina de produção de inferiorização do ser” (Chartier, 2002b).

- Compreendo isso por três motivos fundamentais. Em primeiro lugar, essa representação implicitamente promove o padrão de família que as sociedades devem seguir. Em segundo lugar, ela contribui para a invisibilidade de outras formas familiares existentes no mundo. E, por fim, a homogeneização desse modelo como norma nega a diversidade de estruturas familiares para além do padrão eurocêntrico, considerando-as subversivas e

anormais, o que resulta na produção de inferioridades e discriminação.

- É importante destacar que o termo “família” não possui um significado inerente por si só. Ele é uma construção social moldada à luz do modelo euro-norte-americano de família nuclear (pai, mãe e filhos vivendo juntos). Assim, implícita ou explicitamente, acabamos adotando e reproduzindo esse modelo, que se baseia na constituição patriarcal da família, enquanto outras formas de estrutura familiar ao longo da história da humanidade são muitas vezes renegadas e até mesmo invisibilizadas.

Neste momento, Gabriel pediu licença para falar e compartilhou seus pensamentos:

- Pessoal, nunca tinha refletido sobre essas questões antes. Como somos egoístas e muitas vezes ignorantes ao acreditar que existe “apenas uma visão de família no mundo”, ou seja, a família nuclear. Essa tipologia de família, além de concisa e discordante, é redutora e hierarquizante em minha opinião, pois não representam as diversas outras formas de família para além da norma imposta. Estamos tentando padronizar algo que considero impossível de padronizar: a estrutura familiar. Podemos até dizer que a família nuclear se encaixa em uma perspectiva da “invenção da tradição” (Hobsbawm; Ranger, 1997).

Tomei a palavra a partir das questões fundamentais deste debate entre os estudantes para dizer:

- Vocês percebem queridos/as alunos/as, como as representações, como bem aponta Chartier (2002a), não são apenas relações simbólicas de poder, mas também estão carregadas de dicotomias, resultado das lutas por representação e poder. Isso tem sérias consequências pessoais, coletivas e pedagógicas.

- No âmbito pessoal e coletivo, quando não questionamos a norma, acabamos apenas reproduzindo essas tradições inventadas, como afirmam Hobsbawm e Ranger (1997), sem sequer refletir sobre a existência real de outras formas de família, como famílias informais, homoparentais, monoparentais, matriarcais, matrilineares, entre outras.

- No contexto pedagógico, no sentido do “pensar certo” de Paulo Freire, é fundamental demonstrar para além da imagem da Figura 1 a existência de outras configurações familiares, contribuindo assim para o processo de (des)colonização do currículo e a (des)construção dos estereótipos historicamente enraizados no racismo, preconceito e discriminação sociorracial.

- Concordamos com Assunção (2020, p. 6, grifo nosso), ao afirmar “**a família nuclear não é universal**; trata-se de uma forma especificamente euro-americana, o que fica muito evidente quando analisamos contextos africanos”. E complementa: “podemos pensar, por exemplo, nas sociedades matrilineares, nas quais o irmão da mãe exerce funções que no modelo da família nuclear só poderiam estar atribuídas ao pai”.

Netúnia agradeceu a contribuição de todos/as no debate analítico da Figura 1. Mesmo com o tempo avançando na biblioteca, Netúnia afirmou que estava concluindo a análise da imagem, buscando responder à pergunta feita por Gabriel:

- A imagem está alinhada com um dos seis princípios da Afrocentricidade? Se sim, qual?

Netúnia respondeu:

- Penso que sim, Gabriel. A imagem da Figura 1 está alinhada com os princípios que (ori)entam o paradigma da Afrocentricidade: a **Agência Africana** e a **Localização Psicológica**. De acordo com Asante (2009) e Rabaka (2009), esses princípios fazem parte do cerne do pensamento afrocentrado. “A Afrocentricidade permite que **os africanos que foram (des)locados, (re)movidos ou (en)raizados longe de seu território cultural e afastados da teoria e das tradições africanas se (re)posicionem**. Isso significa que podem recuperar a sua humanidade, história e herança que lhes foram negadas, (re)apropriando-se delas” (Rabaka, 2009, p. 134, grifo nosso).

- No que diz respeito à questão da **Agência Africana**, a Figura 1, ao apresentar uma família afrodescendente em um contexto social, histórico e cultural de convivência digna, favorece a formação de modos alternativos de pensamento e ação na (des)construção do racismo e das formas de (des)agenciamento na subjetividade dos estudantes. Em outras palavras, a iconografia direciona para “a capacidade de utilizar recursos psicológicos e culturais necessários para promover a liberdade humana”, assumindo assim o povo negro uma posição central no combate ao racismo, sexismo e outras formas de opressão (Asante, 2009, p. 94).

-Além disso, a imagem também se alinha ao princípio da **Localização Psicológica**, uma vez que, em nossa interpretação, Hiranaka e Hortêncio ao selecionar a imagem estão objetivamente se posicionando a partir de um lugar psicológico, social, histórico e cultural

específico. Isso significa que a imagem reflete as emoções e pensamentos individuais e coletivos relacionados tanto à agência quanto à identidade cultural da comunidade negra, uma vez que o lugar psicológico de família na cosmo percepção africana representa lugar de comunhão, partilha de acolhimento e não de padronização.

E continuou Netúnia:

*-Professor Ya'akov e demais colegas, não devemos esquecer que, mesmo que a imagem representada na Figura 1 esteja diretamente alinhada aos princípios da **Agência** e da **Localização Psicológica** na perspectiva afrocentrada, é importante (re)memorar que a representação é um “instrumento de um conhecimento mediador que torna visível um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de reconstituí-lo na memória e representá-lo como ele é” (Chartier, 1990, p. 20). Ou seja, ela representa uma família negra, mas em uma perspectiva de família nuclear, deixando de fora outras estruturas familiares igualmente importantes, como a nuclear matriarcal.*

Professor Ya'akov tomou a palavra e questionou Netúnia e demais colegas, dizendo:

- Queridos/as, já são 10h15min, podemos dar continuidade à segunda análise de Netúnia antes do almoço?

Todos/as, sem exceção, concordaram positivamente com a nossa proposta, então Netúnia deu prosseguimento à análise seguinte.

Figura 2 – Gêmeos Homozigóticos Negros



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 37, 9º ano).

- A imagem acima está localizada na Unidade I – “Por que somos parecidos com nossos pais biológicos?”, na seção de atividades do LD de Ciências do 9º ano, coleção *Inspire Ciências*. A referida iconografia está relacionada ao objeto do conhecimento Hereditariedade. A foto apresenta duas crianças negras masculinas gêmeas. A criança da esquerda é um menino negro, com cabelos castanhos encaracolados, vestindo uma jaqueta grafite e debaixo dela uma blusa branca, abraçando sorridente seu irmão. À direita, seu irmão gêmeo, também criança negra masculina, com cabelos encaracolados, veste uma blusa xadrez de mangas compridas. A fotografia sugere crianças negras – masculinas relacionando-se de forma afetuosa em um contexto de convivência familiar.

Após essa apresentação inicial, Elfons indagou Netúnia:

- Minha amiga, pode me dizer qual a mensagem visual que a Figura 2 - Gêmeos Homozigóticos Negros - transmite com o potencial de contribuir para a desconstrução do racismo e seus estereótipos?

- Elfons, é uma excelente pergunta. A figura 2 - Gêmeos Homozigóticos Negros - transmite uma mensagem poderosa que contribui significativamente para a (des)construção do racismo e seus estereótipos. Essa imagem representa a equidade e a diversidade dentro da população negra. Os gêmeos homozigóticos são geneticamente idênticos, o que enfatiza que as diferenças de cor de pele entre pessoas negras são superficiais e não justificam tratamento (des)igual. Ou seja, a imagem celebra a singularidade e a humanidade das crianças negras.

- Também é importante destacar que a imagem promove uma construção mental positiva da família e das identidades negras, indo contra a norma estabelecida pela sociedade **euro-norte-americana-branca** e centrada no cristianismo. Isso é fundamental porque a sociedade brasileira, enraizada em modelos e costumes da herança colonial, tende a enxergar as famílias negras através das lentes do racismo, preconceito e discriminação. Essas famílias muitas vezes são percebidas como (des)estruturadas e incompletas, devido à desumanização histórica sofrida pelo povo negro.

- Nesse contexto, considero a imagem uma poderosa ferramenta pedagógica no combate ao racismo no ambiente escolar. O racismo e as desigualdades sociais no Brasil estão intrinsecamente ligados à questão racial e afetam diretamente as políticas públicas, incluindo a Política Educacional e a produção do artefato cultural LD. Portanto, a imagem

desafia esses estereótipos prejudiciais e promove a valorização da diversidade e da diferença racial, contribuindo para uma educação mais inclusiva, igualitária e humana.

Encantado não só com a beleza de *Netúnia*, mas também com sua análise, *Gabriel* verbalizou:

- Entendi Netúnia, a imagem possui um poder significativo na promoção de debates antirracistas, especialmente no contexto do racismo científico. Ela oferece uma oportunidade valiosa para os professores questionarem as teorias do racismo científico, eugenia e pureza racial, que historicamente têm sido usadas para oprimir e desumanizar pessoas com base em diferenças fenotípicas, como a cor da pele. É fundamental que nas salas de aula, a partir de representações como essa, seja desenvolvido um debate profundo e produtivo para (des)construir o ideário prejudicial do racismo científico que persiste no Brasil desde o século XIX até os dias de hoje, tanto no âmbito da subjetividade dos alunos quanto no currículo escolar.

Netúnia exclamou:

- Não obstante, Gabriel, reconhecemos que, para um debate profundo em sala de aula sobre as questões que legitimam e legitimaram o racismo no Brasil e no mundo, é urgente uma formação pedagógica inicial e continuada que possa subsidiar os professores, principalmente os de Ciências da Natureza, para esse debate. Especificamente no que tange ao Brasil, é importante destacar que “o racismo à brasileira é um dos mais sofisticados do mundo”, justificando ainda mais o cuidado formativo (Munanga, 1986; Moore, 2007). No entanto, não podemos ser desonestos ao afirmar que o debate sobre as questões étnico-raciais e o racismo não é exclusividade das escolas, mas sim de toda a população brasileira, conforme aponta o Parecer CNE/CP003/04 das DCNERER:

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, 2004, p. 6).

Professor Ya'akov tensionou dizendo:

- Apesar dos aspectos positivos destacados até o momento em relação à representação visual da Figura 2, é crucial reconhecer que, sem negar a influência do fenótipo (cor da pele) no fortalecimento das identidades negras e no combate ao racismo, também identificamos na dimensão visual uma vertente que perpetua o racismo.

Em outras palavras, a classe burguesa, ao utilizar sua “lucidez e inteligência, que detém o poder nas condições atuais, gera efeitos de estupidez e cegueira” em nossas percepções ao estigmatizar a população negra (Foucaut, 2013). Isso resulta como bem pontua Barros (2021) em uma “falsa ilusão de harmonia racial e igualdade étnico-racial na sociedade brasileira”, aprisionando as pessoas negras “nas vicissitudes da sociedade desigual” (Ttheodoro, 2022).

E continuou:

- Sueli Carneiro (2011) aborda essa questão da seguinte forma:

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 serem representados em sua diversidade. Os brancos 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 morenidade, 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)

Nesse exercício analítico, Netúnia caminha expressando-se da seguinte forma:

- Essa operação inteligente do racismo de fixar e estereotipar os sujeitos não brancos em representações estáveis, centradas e imutáveis na lógica do sujeito do iluminismo, para citar Hall (2006), nega de forma veemente que os discursos textuais e imagéticos não sejam passíveis de construções relacionais. Ou seja, por mais que a imagem da Figura 2 represente um teor imagético positivo frente ao povo negro, ela dicotomicamente perspectiva a fixidez e a autoregulação do povo negro através de uma tática relevante de perpetuação da identidade brancocentrada, de “incluir para excluir”, como aponta Veiga-Neto (2001).

Arthuzinho pede licença a Netúnia e a indaga:

- Netúnia, afinal de contas, a Figura 2 está ou não em sintonia com os princípios da

Afrocentricidade?

Netúnia olhou sorridente para Arthuzinho e problematizou:

- Conforme Chartier (1991), as representações são instrumentos estratégicos simbólicos investidos de poder que constroem sentidos. Em sintonia com Chartier, evidenciamos que o presente dispositivo imagético da Figura 2 encontra-se em alinhamento com o princípio da Afrocentricidade, **localização psicológica**.

- Ou seja, ela encaminha no **plano psicológico** dos/as leitores/as que acessarem a imagem, uma demarcação “consciente” e emocional do espaço-tempo que orienta a fotografia. Além disso, ela expressa a centralidade da pessoa humana na negritude, potencializando assim de forma consciente perspectiva de “reparar qualquer dano psíquico, econômico, físico ou cultural feito ao povo negro” (Asante, 2003, p. 81).

4.2.2 Teia Humana: bordando encontros nos tecidos da existência.

Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento (bell hooks, 2020 – Tudo Sobre o Amor: novas perspectivas)

Após a análise da Figura 2 proferida por Netúnia, Arthuzinho tomou a fala e disse:

- Agora irei apresentar os resultados de minha análise imagética expressa na categoria temática “Teia Humana: bordando encontros nos tecidos da existência”.

Antes mesmo de Arthuzinho projetar sua apresentação, Ishins, o amigo fiel de Arthuzinho o indagou:

- Meu amigo Arthuzinho, por que você escolheu este título para essa categoria empírica?

De imediato, Arthuzinho respondeu à indagação de seu amigo:

- Quando concebi o título “Teia Humana: bordando encontros nos tecidos da existência” pensei em uma palavra tão cara ao paradigma da Afrocentricidade e a cultura do povo de África e sua diáspora: a conexão. O termo “teia” sugere articulações complexas e interdependentes entre pessoas e pessoas, pessoas e natureza, natureza, pessoas e as divindades. Já a expressão “bordando encontros nos tecidos da existência”, intenciona deixa

cristalino a importância das interações humanas [entre todas as raças/etnias] como parte ímpar da trama da vida, estando em pleno acordo com a cosmopercepção africana.

Figura 3 – Mulher Negra em Piquenique com “Amigo”



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 34, 7º ano).

Logo em seguida, após a indagação proferida por *Ishins*, *Arthuzinho* verbalizou para todos/as presentes na sala 1 da Biblioteca Municipal Sebastião Cunha de Oliveira,²⁴ os resultados de suas análises e reflexões.

- *Gente, a iconografia tomada de assento para minha análise é a Figura 3 – Mulher Negra em Piquenique com “Amigo, localizada no LD de ciências do 7º ano, na Unidade 1 – Saúde: o que é como manter?, seção: definição de saúde na subseção: atividades.*

- *A mesma é descrita da seguinte forma: a direita um homem branco, cabelos e barba loiras, olhos castanhos claros, trajando uma blusa branca de mangras compridas e um short verde oliva. Ao seu lado à esquerda da imagem, presentificamos uma mulher negra, cabelos crespos longos, trajando uma camiseta branca e uma calça de cores amarela e preta. Sob seu corpo, um cobertor predominantemente marron. Ao fundo uma vegetação de gramíneas e arbustos. Ambos sentados sob uma manta de piquenique de frente para um abacaxi e comendo pedaços de melancia.*

²⁴ Sebastião Chicute: Guardião da Cultura Tradicional Popular do Estado do Ceará.

E continuou Arthuzinho problematizando a Figura 3 dizendo:

- *Em conformidade com Chartier (2002a), as representações do mundo social desempenham um papel essencial na regulação da convivência coletiva. Nesse contexto, percebe-se que a fotografia acima retrata positivamente a interação da mulher negra em diferentes espaços contemporâneos. Esse conteúdo imagético existente no LD tem impacto significativo nas perspectivas individuais e coletivas das alunas/os, contribuindo de maneira substancial para a (re)construção de uma EREER entre todas as etnias constitutivas da nação brasileira.*

De imediato Ishins indagou novamente Arthuzinho:

- *Será que essa imagem da mulher negra em piquenique com “amigo” tem algum potencial pedagógico de combate ao racismo e sexismo?*

- *Olha Ishins, tendo em mente as palavras de Sueli Carneiro (2011, p. 64), que “a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído”, depreendemos a partir das reflexões de Carneiro que a iconografia acima tem potencia pedagógica antirracista e antissexista no campo educacional se for problematizada e tensionada à luz da Afrocentricidade e “lida como um texto cultural” como aponta Rios (2002).*

- *Outro aspecto positivo que a iconografia da Figura 3 Ishins é que ela “projeta simbolicamente um teor positivo no que diz respeito a taxa de branquitude (TB) da referida fotografia. Ou seja, para cada uma imagem de uma pessoa negra tem-se uma imagem de uma pessoa branca, ou seja, a TB da foto é 1:1.*

-*Ao analisarmos a TB de branquitude em uma imagem grupal como esta da Figura 3, estamos de uma alguma forma (des)velando os vetores de forças que podem está operando na manutenção do racismo, entre elas, “os privilégios materiais e simbólicos” da branquitude como aponta a pesquisadora Ruth Frankenberg, em 2004. Portanto, podemos evidenciar, em uma primeira análise, indícios de um “compromisso” político com a (re)presentatividade de gênero e raça nas imagens veiculadas nos LD de Ciências.*

Ishins exclamou:

- *Ah Arthuzinho, acho que compreendi uma questão que considero fundamental para perceber uma das maneiras que o racismo e o preconceito racial operam na sociedade*

brasileira: os privilégios. Em outras palavras, se a branquitude presentifica uma posição privilegiada da pertença étnico-racial branca, historicamente construída e categoricamente relacional como aponta Ruth Frankenberg, podemos presumir que ela apresenta vetores de forças que é impulsiona e “consolida” o racismo, preconceito e discriminação racial. Assim penso, de uma representação imagética como esta da Figura 3 tem potencial de combater os privilégios da branquitude, sobretudo no que diz respeito aos processos de (in)visibilidade e de sub-representação imagética do povo negro nos LD.

Ouvindo atentamente seu amigo Arthuzinho disse:

- Corroboro você Ishins no que tange a questão da branquitude e seus privilégios materiais e simbólicos histórica e sistematicamente produzidos nas sociedades racializadas como a brasileira para dar aos brancos, entre outras, posições vantajosas, exclusivas, educação de “qualidade”, direito ao ócio, a bens culturais, localização geográfica, etc.

Não obstante, não podemos afirmar que esses e outros privilégios que acompanham as branquitudes crítica e acrítica sejam absolutas e uniformes. No entanto, é consenso no meio acadêmico por diversos estudiosos da branquitude como Cidinha Bento, Ruth Frankenberg, e Lourenço Cardoso que branquitude vivencia privilégios e vantagens que vão desde questões econômicas, sociais e políticas até não receberam olhares supeitos ao entrar em uma loja.

Presenciando o debate entre os membros do grupo de estudo, o Professor Ya'akov capturou:

- Esse debate acerca da branquitude e seus privilégios é fundamental, tendo em vista que (des)naturalizamos esses “privilégios” e tensionamos a própria branquitude a refletir sobre seus privilégios provenientes do racismo e seus desdobramentos. Para ilustrar essa questão dos privilégios, trago para vocês pensarem um fragmento de um artigo clássico de Peggy de McIntosh (1988), onde, de dentro de suas próprias vivências e experiências de ser uma mulher branca, ela elenca 46 privilégios de ser branco no cotidiano.

- ✓ Se eu desejar, consigo estar na companhia de pessoas da minha raça a maior parte do tempo. /
- ✓ Posso fazer compras sozinha a maior parte do tempo, sabendo que não serei seguida ou assediada.
- ✓ Posso ligar a televisão ou abrir a primeira página do jornal e ver pessoas da minha raça amplamente representadas.

- ✓ Quando me falam da minha identidade nacional ou sobre “civilização”, sou mostrada que pessoas da minha cor fizeram do meu país o que ele é.
- ✓ Posso ter certeza que meus filhos receberão materiais curriculares que atestam a existência da raça deles.
- ✓ Se eu quiser, posso com facilidade encontrar um editor para esse artigo sobre privilégio branco.
- ✓ Posso usar cheques, cartões de crédito ou dinheiro em espécie e contar que a minha cor de pele não vai prejudicar minha aparência de rentabilidade financeira.
- ✓ Consigo proteger meus filhos a maior parte do tempo de pessoas que podem não gostar deles.
- ✓ Posso falar palavrões ou me vestir com roupas de segunda mão, ou não responder cartas [e-mails], sem que as pessoas atribuam essas escolhas à baixa moral, pobreza ou analfabetismo da minha raça.
- ✓ Posso falar em público para um grupo masculino poderoso sem colocar minha raça em julgamento.
- ✓ Posso me dar bem em uma situação desafiadora sem que digam que o crédito é da minha raça.
- ✓ Nunca sou chamado a falar em nome de todas as pessoas do meu grupo racial.
- ✓ Posso ignorar a língua e os costumes das pessoas de cor que constituem a maioria do mundo sem sentir culpa nenhuma por tal ignorância.
- ✓ Posso criticar nosso governo e falar sobre o quanto eu tenho medo de suas políticas e comportamentos sem ser visto como excluído culturalmente.
- ✓ Posso me sentir segura de que, quando eu pedir para falar com ‘o responsável’, vou encontrar uma pessoa da minha raça.
- ✓ Se um guarda de trânsito me pede que pare ou se um fiscal da receita auditar meus impostos, posso seguramente saber que tal decisão não ocorreu por conta da minha raça.
- ✓ Posso facilmente comprar pôsteres, cartões postais, livros de fotos, cartões de aniversário, bonecas, brinquedos e revistas infantis com fotos de pessoas da minha raça.
- ✓ Posso aceitar um emprego em um empregador que aplica ações afirmativas sem que meus colegas de trabalho suspeitem que eu tenha conseguido tal emprego por causa da raça.
- ✓ Posso escolher acomodações públicas sem temer que as pessoas da minha raça não poderão entrar ou serão destratadas nos lugares que eu escolhi.
- ✓ Posso ter certeza que se eu precisar de ajuda médica ou legal, minha raça não trabalhará contra mim.
- ✓ Se meu dia, semana ou ano está indo mal, não preciso questionar se cada episódio negativo tem um subtexto racial.
- ✓ Posso escolher um corretivo ou curativo cor “da pele” e saber que ele mais ou menos vai ter o mesmo tom da minha pele (McIntosh, 1988, p. 1-3)

Após a apresentação dos 46 exemplos de privilégios da branquitude assinado pela pesquisadora Peggy de McIntosh (1988), ouvi um silêncio reflexivo por parte de todos os membros que estavam atentamente presentificando a fala do professor. E ele continuou sua fala expositiva:

- *Meus queridos/as amigos/as de conhecimento, percebam que mesmo discutindo a negritude no LD de Ciências, é essencial problematizar e apontar os privilégios materiais e*

simbólicos da pessoa branca na sociedade, sobretudo a brasileira. Esse tensionamento crítico-reflexivo potencializa ntre outras, a busca por uma sociedade mais justa, fraterna e equânime, onde o motor propulso desta sociedade seja a (re)educação das relações étnico-raciais e de perspectiva um novo modelo civilizatório que (re)conheça a igualdade na diversidade. Portanto, se queremos combater o racismo, precisamos urgente, tensionar, (des)velar e apontar as nuances dos privilégios de ser branco/a em um país racializado e multirracial como o Brasil.

Arthuzinho com um sorriso de criança agradeceu prontamente a ponte reflexão do professor acerca da questão dos privilégios, categoria está relevante para promover um debate responsável e sério no que tange as questões étnico-raciais e o combate ao racismo, sexismo e genocídios das populações marginalizadas como a população negra. Assim, Arthuzinho encaminhou sua percepção no que tange se a Figura 3 atente ou não a/as princípio/os do paradigma da afrocentricidade.

*- Ao refletido e problematizado acima, retemos que a Figura 3 no que tange sua análise à luz das lentes do paradigma da afrocentricidade, constatamos seu alinhamento com os seguintes princípios do referido paradigma: **Agência Africana, Localização psicológica e a defesa dos elementos culturais africanos.** Ou seja, ela evidencia o agenciamento do povo de África sob as lentes da mulher negra, a “libertação” das prisões e violências psíquicas sofridas durante muitos anos pelo povo negro bem como combate no campo educacional das inferioridades e desumanidades que impuseram ao povo negro, ensinadas textual e imageticamente sob a batuta do paradigma eurocêntrico durante décadas nos bancos escolares.*

4.2.3 Canção das Labutas: ritmos “ancestrais” de sustento

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações (Choppin, 2004, p. 557).

Já eram 11h40min quando Elfons, sentado-se à mesa grande da sala 1 na biblioteca municipal de Capistrano, olhou para seus amigos Ishins e Netúnia e verbalizou:

- Ishins, Netúnia e demais colegas do grupo de estudo, agora será minha vez de contribuir a partir do meu olhar analítico as iconografias ancoradas na categoria empírica

que chamo de “Canção das Labutas: ritmos “ancestrais” de sustento”.

Elfons levantou-se da mesa e iniciou sua projeção de slides para apresentar sua analítica imagética. No, então, antes mesmo de Elfons iniciar sua fala, Ishins capturou a palavra e disse:

- Elfons, achei potente o fragmento que trazes de Alain Choppin sobre os “LD e sua influência na percepção da realidade”. Parece-me interessante. O que Choppin tem a dizer sobre isso? E como isso se relaciona com nossa categoria temática “Canção das Labutas”?

Elfons respondeu:

- Bem, Choppin argumenta que os LD não são neutros, mas moldam a cosmo percepção de mundo das novas gerações. Isso nos faz refletir sobre como podemos escolher um título que reflita a conexão entre as práticas de trabalho e a ancestralidade. Portanto, tramei este título para tentar transmitir a todos/as a ligação umbilical entre a afrocentricidade, poesia e ancestralidade de forma mais cristalina. “Canção das Labutas” evoca em minha percepção a ideia de contribuição comunitária e “ritmos ancestrais de sustento” conecta as atividades laborais às tradições culturais de África.

- Isso é fascinante, Elfons. Significa que o título não apenas descreve, mas também celebra a importância das atividades laborais que sustentaram e continuam a sustentar nossas comunidades, exclamou Netúnia.

Elfons sorrindo, falou:

- Exatamente, Netúnia. Essa análise nos ajuda a entender como os LD, sobretudo os de Ciências para o Ensino Fundamental, anos finais podem ser dispositivos potentes na educação e na preservação de nossa herança cultural. Continuemos nossa análise, e espero que nosso trabalho contribua para uma educação mais equânime, inclusiva e antirracista.

Figura 4 – Metereologista Negra



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 235, 8º ano)

- Pessoal, disse Elfons, descrevo a imagem da Figura 4 da seguinte forma: ela encontra-se na coleção de LD de Ciências: Inspire Ciências, volume 3, destinado aos discentes do 8º ano do EF, no segmento de 6º ao 9º ano. A presente imagem legendada “*Metereologista Negra*” está localizada no tomo extra intitulado projetos, seção: etapas, na discussão sobre projetos didáticos pedagógicos. Na representação acima podemos visualizar: uma mulher negra de cabelos crespos em primeiro plano apresenta um boletim metereológico em rede nacional de televisão. A mesma vestindo uma blusa social azul-escuro com detalhes lilás e azul-claro e um vestido lilás escuro.

Ishins assentiu com interesse, pronto para contribuir com a discussão:

- Alinhando-me a Hall (2016, p. 31), a representação são uma construção social de signos, significados, iconografias e sentidos forjados por sujeitos de uma determinada cultura. Ela “significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas”. De posse desta compreensão, considero em primeiro turno que o teor imagético projetado pela Figura 4 é positivo para (des)mantelar o racismo, sexismo e os esterótipos raciais negativos frente a população negra.

Elfons retoma a palavra e continua a análise:

- Corroboro Ishins, penso que a imagem perspectiva na subjetividade de pessoas negras e não negras a existência e o potencia intelectual da identidade feminina negra em profissões de (re)conhecimento social. Ou seja, “o outro torna-se familiar através da sua representação como radicalmente diferente do protótipo do humano ocidental, mas também como profundamente semelhante a tudo o que é julgado inferior pelo Ocidente” (Vala, 2015, p. 161).

E continua Elfons sua analítica:

- No que tange à EREER projetada na Figura 4, em nossa compreensão, ela se refere à produção de subjetividades que relacionam a mulher negra ocupando também esse lugar laboral/profissional de status social. Ela promove um “tensionamento justo” (Galeffi, 2009) na racialização em duas dimensões: a corporal, ao retratar pessoas melanodérmicas em imagens de grande tamanho, com visibilidade facial destacada e em primeiro plano. Essa dimensão, ao mesmo tempo, um espaço biológico, demonstra que “o corpo é o traço mais significativo da presença humana” (Nóbrega, 2005, p. 610). “Nós somos presença por

intermédio do corpo - o corpo é presença, que, ao mesmo tempo, esconde e revela nossa maneira de ser-no-mundo” (Gonçalves, 2012, p. 102). Temos aqui perfurações potentes no “projeto hegemônico de objetificação e de destituição da identidade do povo negro [...]” (Barros, 2021, p. 192).

Netúnia, sorridente e feliz, olhou admirativamente para Elfons e levantou a mão, perguntando se também poderia contribuir com a análise da imagem da Figura 4. De imediato, Elfons aprovou. Então, Netúnia pegou a palavra, refletindo assim:

- Penso que há um segundo tensionamento positivo e importante que a referida imagem projeta visualmente nas subjetividades dos discentes: a dissidência em relação ao projeto de racialização do trabalho à luz da “colonialidade do ser” (Maldonado-Torres et al., 2007) e do poder (Quijano, 2005a).

- Ou seja, ao projetar a identidade feminina negra em atividades laborais prestigiadas econômica e socialmente, em detrimento da imagem da mulher negra em “atividades laborais que a **(re)duzem apenas as atividades (des)valorizadas** e de baixa escolaridade” (Barros, 2022, p. 192, grifo nosso) marca simbolicamente²⁵ ao nível psicológico, que as identidades não são fixas e essencialistas, mais sim fluidas e negociadas individual e coletivamente como aponta Silva e Woodward em “Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais (2014).

Elfons olhou para Netúnia fazendo um gesto para ela continuar sua reflexão. Com o sinal positivo de Netúnia para Elfons, ela encaminhou:

- Corroborando Brasil (2004, p. 17), “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (Brasil, 2004, p. 17). Nesse diapasão, considero que a Figura 4 tem potencial antirracista e antissemita de (des)construção dos estereótipos raciais negativos frente ao povo negro e de (des)colonização das mentes de negros e não negros, uma vez que, ao representar identidade feminina negra enquanto “corpo político” e sujeito de sua própria existência (Le Breton, 2013, p. 26), a Figura 4 mobiliza na consciência e no inconsciente dos/as alunos/as formas outras de (re)sistências, (dis)sidências e de combate ao racismo moderno e ao sexismo em uma sociedade como a brasileira marcada pelas cicatrizes nefastas do colonialismo.

²⁵ “A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído” (Silva; Woodward, 2014, p. 14).

-Além do exposto, Netúnia, disse Elfons, a Figura 4 chama nossa atenção para a relação intrínseca entre corpo e cultura. Nesse contexto, o corpo, compreendido como artefato cultural, “[...] está submetido à gestão social tanto quanto ele a constitui e a ultrapassa” (Sant’Anna, 1995, p. 12), carrega em si sua existência, experiências e identidade pessoal e coletiva.

O corpo não é a junção de uma parte com a outra, nem uma máquina automática de causa e efeito comandada pelo espírito, ou mesmo um psiquismo, unido a um organismo, isolado do resto do mundo. O corpo é uma casa, uma morada localizada em um quarteirão infinito, construída com partes interligadas por substâncias vitais, habitada por sentidos e segredos, envolta por janelas perspectivais, circunvizinhada por outras casas, com as quais mantém uma relação de dependência e ao mesmo tempo de individualidade (Simões; Piccolo, 2012, p.19).

- Além disso, exclamou Elfons, é importante perceber a existência de uma interseção entre corpo e mente. O físico e o cognitivo são dois lados da mesma moeda no processo de ensino-aprendizagem. Aniquilar essa união me parece perigoso e racista, pois reduzir o corpo físico a uma mera função ilustrativa em representações, como a imagética no LD, deixando a mente como o “único” operador do processo de ensino e aprendizagem, é, no mínimo, uma ação essencialista, racista, e tecnicista, pois pressupõe uma falsa incompatibilidade entre natureza e cultura. Como disse Moreira (1995, p.28), “a educação se processa no corpo todo e não apenas na cabeça dos alunos”.

Continuando suas reflexões na biblioteca acerca da imagem da “meteorologista negra”, Netúnia provocou Elfons indagando:

- Elfons, como a Figura 4 pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para abordar questões relacionadas à construção e representação dos corpos marginalizados, especialmente das mulheres negras, nas páginas esquecidas dos LD de Ciências, considerando a perspectiva de que o corpo é o “sujeito da cultura” e a “base existencial da cultura”? (Csordas, 1990).

Elfons problematizou a provável resposta da seguinte maneira:

- Minha linda Netúnia, que complexa é sua indagação! Mais deixa eu lhe dizer: cogito que a Figura 4 pode e deve ser utilizada como dispositivo pedagógico para problematizar criticamente questões relacionadas ao racismo, sexismo e à construção e representação dos corpos marginalizados, em particular das mulheres negras, nos LD de Ciências de vários modos. Por exemplo, na análise imagética, podemos solicitar aos alunos que examinem

cuidosamente a imagem e citem os elementos visuais, os corpos das mulheres negras. Logo em seguida, motive-os a problematizar quais elementos corporais podem ser operados para construir estereótipos raciais negativos ao povo negro.

- Outros exemplos com esse objetivo, Netúnia, podem ser citados: explorar a contextualização histórica que moldou o povo negro, especialmente a mulher negra; encorajar os discentes a expressarem suas narrativas pessoais como representações culturais e, por fim, sem se esgotar em outros exemplos, desafiar os alunos e alunas a criarem projetos ou campanhas de conscientização que abordem o racismo, o sexismo e a representação de corpos marginalizados nos materiais educacionais. Com ações pedagógicas como estas, podemos tensionar os processos de formação de sujeitos modernos, bem como promover uma reeducação das relações raciais no campo educacional.

Não basta afirmar que o sujeito é constituído num sistema simbólico. Não é somente no jogo dos símbolos que o sujeito é constituído. Ele é constituído em práticas verdadeiras - práticas historicamente analisáveis. Há uma tecnologia da constituição de si que perpassa os sistemas simbólicos ao utilizá-los (Foucault, 1995, p, 275).

Após essa reflexão, Elfons avisou a todos que iria “encerrar” sua análise da Figura 4, dizendo:

- Tendo em mente que o 'corpo está em cena', defendo que representações como essas cumprem o que preconiza o princípio “Consciência Política e História da Diversidade” do Parecer CNE/CP003/04 ao promover, de forma imagética, “a superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares, às quais os negros, em geral, pertencem, são comumente tratados” (BRASIL, 2004a, p. 9).

- No que diz respeito aos princípios que caracterizam uma perspectiva afrocentrada, argumento que a Figura 4 está em sintonia com as ideias da **agência africana** ao apresentar o corpo, a alma e a cultura negra como agentes construtores individuais e coletivos de sua própria história. Ela promove a autoconfiança e a autoconsciência do povo de África e da diáspora, ao mesmo tempo em que, como agentes fortes, impulsionam ações e intervenções no mundo em busca da promoção de um “novo” paradigma civilizatório.

- Além disso, a referida imagem cumpre o princípio da **localização psicológica**, direcionando o povo negro para se (re)conhecer e se posicionar no centro em relação ao

undo. A partir dessa análise, podemos presumir que a localização psicológica dos autores em relação à presença da Figura 4 está alinhada com a experiência africana. A importância de localizar psicologicamente os/as autores/as implica em (re)conhecer o “lugar de fala” (Ribeiro, 2017) dos/as autores/as pesquisadores/as, seus paradigmas, epistemologias e o compromisso presente com a agência do continente africano e da diáspora.

Elfons finalizou sua análise dizendo:

-Portanto, em nossa compreensão, evidenciam-se indícios de negligência em relação ao princípio do **refinamento léxico**, já que em nenhum momento do texto que acompanhava a ilustração foram mencionadas as seguintes expressões: “mulher”, “mulher negra”, “jornalista negra”, “jornalista + nome” e/ou “seu nome próprio”, nem mesmo uma representação textual da identidade individual da personagem em questão. A ausência dessas expressões lexicais é considerada por nós como um mascaramento do racismo. Como afirmou Chartier (1991, p. 184), “a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente, substituindo-o por uma 'imagem' capaz de reavivá-lo na memória e 'pintá-lo' tal como é”.

Todos/as aplaudiram entusiasticamente a apresentação de Elfons, demonstrando apreço não apenas por sua análise, mas também pelos amigos que o acompanharam no diálogo sobre a Figura 4. Terminadas as congratulações, o professor Ya'akov informou a todos/as que, devido à proximidade da hora, a continuação das apresentações e análises seria adiada para o dia seguinte, 19 de janeiro, às 8 horas da manhã. Todos/as concordaram com a decisão, trocaram calorosas despedidas e regressaram para suas residências.

Figura 5 – Close de Ator Negro em Gravação de Performace



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 217, 6º ano).

Era 8 horas da manhã do dia 19 de janeiro. Um a um, os/as membros/as do grupo de estudo estavam chegando para a nossa atividade analítica. Após 5 minutos, todos/as os/as participantes já se encontravam na Sala 1 da Biblioteca de Capistrano, que era o local onde continuamos a nossa análise imagética. *Elfons* deu continuidade ao processo.

No entanto, antes de prosseguir com *Elfons*, o professor *Ya'akov* tomou a palavra emprestada e informou:

- Queridos/as alunos/as, ou melhor, dizendo, companheiros/as do saber. Nessa jornada de produção e disseminação de conhecimento, refleti bastante e decidi informar a todos/as que oficialmente irei registrar o nosso grupo de estudos em cartório. Nesse sentido, pensei em um nome que pudesse expressar a combinação do meu respeito, admiração e valorização das etnias africanas, assim como o poder e a importância religiosa e cultural das religiões do antigo Egito, Kemet. Portanto, se todos/as concordarem, gostaria de apresentar a vocês o grupo de estudos **“OxaláThoth”**. Essa denominação representa uma conexão sólida entre **Oxalá (o pai dos orixás)** na religião afro-brasileira da Umbanda e em outras tradições afrodescendentes, como o Candomblé e a Santeria, e **Thoth (o Deus da Sabedoria)** do Egito faraônico.

Em unanimidade, todos/as concordaram e deram seu consentimento para que o professor *Ya'akov* registrasse oficialmente o **“Grupo de Estudos e Pesquisa Dissidentes OxaláThoth”** no cartório de 1º Ofício da cidade de Capistrano (CE). Após essa consulta inicial, *Ya'akov* convidou novamente *Elfons* para continuar suas análises imagéticas referentes à categoria “Canção das Labutas”. Nesse ponto da narrativa, *Elfons* saudou:

- Bom dia a todos/as. Espero que estejam bem e com saúde. Vamos retomar nossa análise agora, com nosso foco voltado para a Figura 5, intitulada “Close de Ator Negro em Gravação de Performance”. Descrevo-o da seguinte maneira: um homem negro com cabelos crespos, feições agradáveis e um sorriso no rosto, vestindo uma blusa branca. Essa imagem está relacionada à Unidade 6 – “Como as misturas fazem parte do nosso cotidiano” - na seção “Mergulhando no Tema”, subseção “Gravação” do Volume 1 da Coleção Didática Inspire Ciências, de autoria de Hiranaka e Hortencio, destinada aos alunos do 6º ano do EF, anos.

- Considerando que as representações do mundo social operam ações e contribuem

para a formação de identidades conforme Chartier (2002), percebemos que o conteúdo visual da Figura 5 possui a capacidade de desafiar o racismo no campo educacional, especialmente nas discussões relacionadas ao currículo no Ensino de Ciências. Visualizamos que essa imagem tem o potencial de mobilizar nas subjetividades dos/as discentes, sejam eles/as negros/as ou não, o (re)encontro e o (re)conhecimento do protagonismo do povo negro em profissões de destaque nacional, como a performance artística representada na tela de uma TV. Portanto, no que se refere ao discurso visual presente no LD de Ciências, a Figura 5 penetra de forma relevante nos estereótipos raciais negativos em relação à população negra.

Em prosseguimento, Elfons interpreta:

- A iconografia “Close de Ator Negro em Gravação de Performance” retrata uma expressão corporal poderosa, beleza e uma dramaturgia afro-brasileira de corpos negros, simbolizando “configurações intelectuais múltiplas”(CHARTIER, 1991, p. 183). Esta imagem representa uma construção social das experiências artísticas do povo negro, uma vez que representações visuais como essa, ao apresentar a performance negra em ação, fortalecem tanto a **agência do povo africano** e afro-brasileiro no nível individual quanto no coletivo, bem como exploram “as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social” (Souza, 2021, p. 1).

Arthuzinho levantou a mão e indagou Elfons assim:

- Que massa, Elfons, sua visão analítica da Figura 5, porém tenho um questionamento: Como podemos descrever a Figura 5 neste contexto, considerando-a simultaneamente como um artefato cultural e antirracista, e por que essa dualidade é significativa?

Elfons olhou em direção a seu amigo Arthuzinho e com uma felicidade exuberante respondeu:

- Arthuzinho, a Figura 5 é considerada um potente artefato cultural-antirracista neste contexto. Ela é um artefato cultural devido aos “significados culturais que carrega devido à sua historicidade”, como explicado por Araújo e Santos em 2014. Além disso, é considerada antirracista porque contribui para a superação dos estigmas de inferioridade que afetaram historicamente a população negra na sociedade brasileira. Isso é feito através da (des)construção das barreiras de hierarquias raciais, bem como através do tensionamento de

ações pedagógicas, curriculares e de (for)mação de professores, com o objetivo de consolidar políticas públicas étnico-raciais, conforme afirmado por Barros em 2021. É importante destacar que os “artefatos culturais não têm significados únicos, fixos e intocáveis, e seu significado depende do contexto”, como explicado por Dornelles em 2010.

- No entanto, Arthuzinho, não podemos ser ingênuos diante das peculiaridades do racismo à brasileira. Mesmo diante de um conteúdo visual positivo na Figura 5 no combate ao racismo e à discriminação sociorracial no campo educacional, também se evidenciam indícios de racismo mascarado, ancorados ainda no ideal do mito da democracia racial.

- Observamos esse racismo velado na ausência de referências à identidade individual e/ou coletiva pertencente à mencionada identidade negra masculina, tanto na legenda quanto na apresentação da imagem em relação ao texto. Temos aqui um exemplo clássico da representação como dispositivo de “fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência internalizada” (Chartier, 1991, p. 186), operando de forma poderosa na ausência de força explícita, “**instalando (in)visibilidades e (re)forçando discriminações**” (Tourinho, 2011, p. 12, grifo nosso).

- Reforçando a afirmação de Silva (2003, p. 16) de que “selecionar é uma operação de poder”, destacamos a falta de diálogo entre o conteúdo visual presente na Figura 5 e o texto. Presumimos que essa ausência ocorra devido à negação da existência de racismo, preconceito e discriminação racial no LD, na escola e, por que não dizer, na sociedade brasileira. Isso porque “uma das estratégias do mito da democracia racial no plano da subjetividade é **a negação, a trivialização e/ou invisibilidade do problema racial secular enfrentado no Brasil**” (Barros, 2021, p. 233, grifo nosso).

- Espero que tenha conseguido responder parcialmente à sua pergunta, Arthuzinho.

Com o polegar esquerdo levantado para cima, Arthuzinho confirmou que estava satisfeito com a resposta de Elfons. Assim, partindo para a “finalização” de sua análise, Elfons assim discorreu:

- Do exposto, percebemos que a Figura 5 está alinhada com o que é preconizado pelo Parecer CNE/CP003/04, no que se refere ao princípio do “Fortalecimento de Identidades e de Direitos”, ao promover o “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (Brasil, 2004, p. 10). Também

observamos um alinhamento com o princípio das “Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações”, ao mobilizar “a crítica por parte dos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores em relação às representações dos negros e de outras minorias nos textos e materiais didáticos, bem como tomar providências para corrigi-las” (Brasil, 2004, p. 10).

- Com o foco voltado para os princípios da afrocentricidade, que são as principais lentes analíticas nesta pesquisa, observamos indícios de alinhamento com a **agência africana** ao retratar a identidade negra como construtora de sua própria história e performance no mundo, bem como com a **localização psicológica** ao destacar e valorizar visualmente o povo negro no centro da experiência e da trama existencial. Concordando com Sodré (2017, p. 118), “o indivíduo-corpo é duplo: parte se localiza no espaço invisível (orum) e parte no visível (aié)”. Eis aqui um exemplo do potencial da localização psicológica da afrocentricidade para o mundo.

- Agora, meus amigos/as do grupo de estudos, vamos imediatamente analisar e discutir a iconografia da Figura 6, que é bastante elucidativa.

Figura 6 - Péricles: cantor, compositor e músico afrodescendente de samba.



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 68, 8º ano).

- Ela é um exemplo de um dos poucos artistas negros em todos os 4 volumes da coleção didática Inspire Ciências. Podemos notar a escolha de um único artista, cantor e compositor negro, do gênero musical do samba nacional, para representar “toda” a diversidade da música pop nacional. Embora a diversidade não seja completamente

ignorada, ela se traduz em uma representação limitada de cantores/as negros/as presentes no LD de Ciência, especificamente no LD do 8º ano do EF, anos finais. Portanto, no que diz respeito à representação de pessoas negras no contexto do gênero musical, observamos uma baixa representatividade a nível nacional e regional. Isso implica em indícios de racismo velado.

- A descrição da imagem da Figura 6 no LD de Ciências do 8º ano é a seguinte: No centro da imagem, encontra-se um homem negro com cabelos e barba aparentemente cortados bem curtos, de olhos negros. Ele está vestido com uma blusa branca de mangas compridas, calça jeans e sapatos sociais pretos. Com um sorriso no rosto e os braços abertos, ele está posicionado em um palco, realizando uma performance em um show artístico junto com uma banda musical. Este artista é o cantor, compositor e músico de samba Péricles.

De imediato, o Professor Ya'akov tomou a palavra e levantou questões para Elfons:

- De acordo com o pensamento de Hall (1991a), “a identidade é sempre em parte uma narrativa, sempre em parte um tipo de representação. Está sempre dentro da representação. Identidade não é algo que é formado fora e, no final, nós narramos histórias sobre ela. É o que está narrado na própria pessoa”. Assim pergunto: como podemos entender a Figura 6 em relação ao seu conteúdo imagético e à percepção dos/as alunos/as?

Elfons respondeu:

- Professor, a percepção da Figura 6 pelos/as alunos/as pode variar dependendo de diversos fatores, como contexto educacional, experiências individuais, conhecimento prévio sobre o tema étnico-racial e suas próprias perspectivas pessoais. Para obter uma compreensão mais precisa de como os/as alunos/as percebem a Figura 6 em relação ao seu conteúdo imagético e à promoção de uma (re)educação das relações étnico-raciais, seria necessário conduzir pesquisas, questionários ou discussões diretas com os/as alunos/as envolvidos/as no contexto específico em que a figura está sendo apresentada. Suas opiniões e percepções podem variar amplamente e oferecer insights valiosos sobre como a imagem é interpretada e seu impacto na educação étnico-racial.

- Além disso, professor, é importante destacar que essa iconografia, ao tensionar a normatização, a padronização e o “lugar natural” historicamente atribuído ao povo negro

na sociedade brasileira, bem como ao desafiar o discurso imagético dominante nos LD, particularmente nos de ciências, que sugere que profissões de visibilidade nacional não podem ser ocupadas por indivíduos negros, possui um potencial significativo de “fabricar” na subjetividade dos discentes negros, um senso de “alegria” ao serem representados e valorizados como corpos-organismo e corpos-étnicos, contribuindo assim para uma (re)educação das relações étnico-raciais mais inclusiva e equitativa.

Professor Ya'akov expressou sua gratidão pela gentileza e atenção de Elfons, afirmando que sua resposta tinha sido substancial. Ele então encaminhou a palavra de volta a Elfons para que ele continuasse sua análise.

- Gente, no que diz respeito às “Ações Educativas de Combate ao Racismo e à Discriminação”, a Figura 6 influencia, se espalha e inspira “coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores” em relação às “**representações dos negros e de outras minorias nos textos e imagens nos materiais didáticos**” (Brasil, 2004, p. 10, grifo nosso), promovendo assim rupturas curriculares nas metanarrativas em relação ao povo negro. Isso possibilita a problematização do “**padrão biopolítico ocidental de uma sociedade branca e cristã**” (Monteiro; Barbosa, 2015, p. 139, grifo nosso).

- Temos aqui, consciente ou (in)conscientemente na mentalidade dos autores, a apresentação e disseminação de uma representação visual que defende, em termos ilustrativos, o “currículo multicultural” (Canen; Xavier, 2015).

- Para fins deste debate, definimos o “currículo multicultural” de acordo com a noção apresentada por Canen e Xavier (2015). Segundo essas pesquisadoras, o “currículo multicultural” é entendido como uma construção coletiva de referências curriculares que estejam em diferentes contextos, comprometida com a valorização e o (re)conhecimento da pluralidade cultural, desafiando o racismo, os preconceitos, as discriminações, os processos de bullying, bem como centralizando as histórias e experiências das pessoas silenciadas e marginalizadas.

- Concordando com Frow e Morris (1997, p. 345), a cultura não é “apenas” uma expressão orgânica e/ou emancipada de formulações estéticas, mas sim “um conjunto contestado e conflituoso de práticas e representações ligadas ao processo de composição e recomposição dos grupos sociais”. Portanto, entendemos que a Figura 6, em relação ao seu

papel na esfera cultural, desempenha um papel de tensão e combate na luta pela significação do lugar/corpo/espço/tempo da população negra, confrontando a (im)posição simbólica proferida pela supremacia branca, cisgênera, heteronormativa, militar e cristã. “Os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 38).

- No que diz respeito aos princípios da afrocentricidade, percebemos indícios de aproximação com a **agência africana** na Figura 6. Em outras palavras, ao observar essa imagem, visualizamos esse termo-chave da afrocentricidade expresso na fotografia ao denotar sua “capacidade imagética de dispor dos **recursos psicológicos e culturais** necessários para o avanço da liberdade humana” (Asante, 2008, p. 94, grifo nosso) e “agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais” (Asante, 2008, p. 95).

- Conforme Asante (2008), a localização “no sentido afrocêntrico refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em um determinado momento da história” (Asante, 2008, p. 96). A partir dessa afirmação, sustentamos que a Figura 6 apresenta elementos afrocentrados no que diz respeito à noção de **localização psicológica**, já que ao realizar o samba em contextos nacionais e internacionais a partir de um corpo negro, mantém as vivências africanas e afro-diaspóricas “dentro e no centro de sua própria história” (Asante, 2008, p. 96). Ou seja, a imagem representa uma pessoa negra em um lugar central em relação à cultura individual e coletiva.

- Entretanto, observamos a ausência dos princípios da afrocentricidade, a falta de **reconhecimento do lugar do africano como sujeito** e a falta de **refinamento lexical** na Figura 6 - Péricles: cantor, compositor e músico afrodescendente de samba.

Netúnia capturou a fala e indagou Elfons:

- Por que é importante, na perspectiva afrocentrada, considerar o princípio do refinamento lexical no combate ao racismo, especialmente quando observamos a ausência do reconhecimento do lugar do africano como sujeito, como exemplificado na Figura 6 - Péricles: cantor, compositor e músico afrodescendente de samba?

- Na perspectiva afrocentrada, Netúnia, o refinamento lexical é importante no combate ao racismo porque envolve a escolha cuidadosa de palavras e terminologia que (re)conhecem e afirmam a identidade, a história e a cultura afrodescendente. Isso é crucial

porque, historicamente, os africanos e afrodescendentes foram frequentemente representados de maneira pejorativa e estigmatizados através do uso de termos e linguagem depreciativos.

- Desta feita, penso que o refinamento lexical busca promover uma representação mais justa e digna, reconhecendo o lugar do africano como sujeito de sua própria história e contribuições para a sociedade. Na Figura 6 - Péricles, a falta de refinamento lexical pode refletir a perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais, o que torna ainda mais importante adotar o princípio afrocentrado do refinamento lexical para combater o racismo e promover uma representação mais precisa e respeitosa das identidades afrodescendentes.

- Se algum colega não tiver mais nenhuma pergunta, prosseguirei com a minha última análise desta categoria temática, a Figura 7.

Figura 7 – Pintor e Ilustrador Afrobrasileiro Ludu, pintando muro na cidade de São Paulo.



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 94, 7º ano).

- A Figura 7 está presente no volume 2 da coleção didática *Inspire Ciências*, Editora FTD, PNLD/2020, destinado aos estudantes do 7º ano do EF, anos finais. A iconografia está localizada na Unidade 3 - Por que o ar é tão importante? Seção - atividades que discutem as propriedades do ar. Podemos visualizar a iconografia da seguinte forma: do lado esquerdo, temos um homem negro, com cabelos dreads castanhos claros, usando uma máscara protetora antigases sobre a boca e o nariz durante a performance artística de pintura de um mural na cidade de São Paulo em 2017. O mesmo está vestindo uma blusa de mangas

compridas de cor amarela, com detalhes em preto na manga direita. Trata-se do artista e pintor afro-brasileiro Luis Eduardo dos Santos, conhecido como **Ludu**. De pronto, evidencio que a referida imagem apresenta um potencial estratégico no que tange a intervenções pedagógicas com foco na (re)significação imagética.

- Em outras palavras, além de intervir pedagogicamente no processo de “rearticulação do signo” (Bhabha, 2007, p. 270) simbólico e cultural, ela (dis)semina, circula, capilariza e produz (trans)formações cruciais no campo epistemológico, ideológico e cultural no que diz respeito às narrativas da supremacia branca na esfera educacional, favorecendo assim uma (re)educação das relações étnico-raciais e a **“(des)construção das narrativas dominantes nos currículos escolares”** (Barros, 2021, p. 129) em uma sociedade que é “violenta, autoritária, elitista, medíocre e racista” (Theodoro, 2022).

(Re)constituir 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 contrahegemônica 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, grifo nosso).

- Esta citação de Bhabha (2027) é poderosa não apenas do ponto de vista teórico e epistemológico, mas também nos instiga a considerar (re)formulações curriculares voltadas para a incorporação do multiculturalismo e interculturalismo no campo educacional. Além disso, ela nos leva a (re)fletir sobre a sociedade que realmente desejamos formar. Que tipo de educação estamos oferecendo aos nossos alunos como professores de Ciências na Educação Básica? Ao olharmos através da lente dos “artefatos curriculares” (Apple, 1995), quais conhecimentos consideramos “legítimos” e “oficiais”?

- Baseados nos/as autores/as Rosemberg et al. (2003), Silva (2011), Müller (2015), Barros (2021) e Barros; Silva (2023), é claro que, mesmo com Leis Federais em vigor, ainda é possível identificar nos LD estereótipos raciais negativos em relação ao povo negro. Isso fortalece a necessidade urgente de (re)formular os LD no campo educacional, com o objetivo de promover a igualdade racial, (re)educar as relações étnico-raciais e buscar (re)parar os

danos nefastos causados pelo processo de colonização frente ao povo negro.

- Em consonância com a “construção coletiva do pensamento descolonizador, a pluriculturalidade ou multiculturalismo” apontado por Gauthier (2015, p. 211), sem ser redundante, defendemos a (re)formulação urgente dos LD, de modo particular, os de Ciências no contexto educacional. Isso se deve à persistente sub-representação imagética do povo negro nas páginas didáticas (Barros, 2021) e à quase total ausência do resgate dos saberes marginalizados, esquecidos e apagados pelo eurocentrismo, como os dos ameríndios, ciganos e africanos, no currículo escolar de Ciências no EF para os anos finais.

- Da mesma forma, para desafiar a influência do currículo eu-norte-americano na educação brasileira, advogamos pela (for)mação inicial e contínua dos professores da educação básica, especialmente os de Ciências, que se baseie na transculturalidade e na interculturalidade crítica. Isso proporcionaria uma (for)mação teórico-formativa ampla e (des)colonizadora, integrando espiritualidade e ação para além das emoções. Portanto, argumentamos que uma das possíveis alternativas para (re)estruturar os fatores que moldam a (for)mação de professores seria investir na integração entre transculturalidade, interculturalidade crítica, espiritualidade e emoção, criando assim um modelo de ensino orientado pelo que chamaremos de “equações honestas”.

- A expressão “equações honestas” que proponho trago da minha inspiração na obra “O Discurso sobre o Colonialismo” de Aimé Césaire (2020), que utiliza a expressão “equações desonestas” para ilustrar a relação entre “cristianismo = civilização; paganismo = selvageria”, cujas ramificações resultam em consequências abomináveis, colonialistas e racistas, afetando de maneira particular índios, amarelos e negros (Césaire, 2020). Optamos por uma contra-narrativa introduzindo a expressão “equações honestas”. Nesse contexto, proponho uma (re)definição baseada na relação entre Transculturalidade = Interculturalidade Crítica e Espiritualidade = Emoção, buscando (des)velar novas perspectivas e promover uma compreensão mais justa e inclusiva das diferentes culturas e espiritualidades. Essa abordagem contrapõe-se às premissas coloniais, oferecendo uma base mais equitativa para o diálogo intercultural e uma apreciação mais rica da diversidade humana.

- Encaminhando-se para o “final” de sua análise imagética da presente categoria

empírica, Elfons:

- Corroborando Chartier (1998, p. 8), “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”. Assim, podemos presumir que a imagem do Ilustrador Afrobrasileiro Ludu, pintando muro na cidade de São Paulo representa uma escolha que pulveriza as lutas pelas representações.

- Em outros termos, a Figura 7, tanto na dimensão micro como na macro, mostra indícios de uma possível luta intensa de vetores de forças pela representação, uma vez que a imagem disseminada está completamente desalinhada com o que preconiza uma “sociedade dominada pelo supremacismo branco”, na qual “**desenvolverá um sistema educacional baseado na supremacia branca**” (Asante, 2019, p. 136, grifo nosso).

- Em consonância com o pensamento de Asante (2009), o dispositivo da agência africana é um elemento central de (re)orientação e (re)centralização para a integridade da população negra, de modo que as pessoas negras deixem de ser percebidas como vítimas ou dependentes para atuarem como agentes de sua própria história. Diante disso, consideramos que a Figura 7 está ancorada no paradigma da afrocentricidade, especialmente no que diz respeito ao princípio da **agência africana**, uma vez que direciona mentalmente os discentes a (re)conhecerem e valorizarem a produção e o pensamento intelectual do continente africano e da população negra não como coadjuvantes, mas como agentes.

- Corroborando Asante (2009, p. 13, grifo nosso), a “afrocentricidade é uma questão de **localização psicológica** do povo africano e da diáspora”, percebemos elementos na Figura 7 que expressam esse princípio-chave para o projeto afrocentrado. Ou seja, a fotografia acima se desloca dos interesses euro-norte-americanos para perspectivar experiências e concepções outras à luz das epistemologias africanas ao realizar atividades sociais e culturais. Portanto, sem nenhum idealismo, fundamentalismo ou concepção fechada, é relevante ter como referência corporal e intelectual os povos da África e seus (des)centes como inspiração para todas as atividades.

- Quero expressar minha gratidão a todos/as pela participação e atenção durante minhas análises. Grato!

Todos/as aplaudiram e cumprimentaram Elfons. Logo em seguida, o Professor Ya'akov

encerrou os trabalhos pela manhã, e ficou combinado o retorno às 13hs no mesmo local.

4.2.4 *Afirmção da Agência Africana: Cientistas Negras Iluminam a Ciência e Elevam a Cultura Negra*

Eram 13h52min quando todos do grupo de estudos se reuniram na sala 01 para iniciar as análises das imagens coletadas na coleção didática Inspire Ciências, PNLD/2020 destinada ao EF, anos finais.

Gabriel, encarregado de analisar as imagens desta categoria, tomou a palavra e disse:

- *Professor, podemos iniciar a apresentação da minha análise?*

Com um sorriso caloroso, o professor fez um sinal de positivo com o polegar esquerdo, autorizando a exposição de *Gabriel*.

Ao projetar a imagem no data show, *Ishins* chamou a atenção de todos/as ao exclamar:

- *Gente, olhem que imagem maravilhosa e que título poderoso para esta categoria!*

E então, indagou *Gabriel*:

- *Gabriel, qual é o significado por trás deste maravilhoso título para esta categoria?*

Gabriel, um pouco envergonhado, pegou a palavra e explicou:

- *Obrigado, Ishins, pelos elogios. Fico feliz que vocês tenham gostado. Agora vou explicar a razão por trás deste título que escolhi para esta categoria. Quando pensei em “Afirmção da Agência Africana: cientistas negras iluminam a Ciência e elevam a cultura negra”, procurei enfocar não apenas o princípio da Agência Africana como o povo construtor de sua própria história e cultura, mas também como construtor da civilização humana. Além disso, quis destacar a valorização da Ciência negra e, não menos importante, a importância de (re)posicionar outras narrativas sobre a história e cultura da África e diáspora diante da história da humanidade.*

Ishins aplaudiu *Gabriel* e acrescentou:

- *Gabriel, suas palavras sábias me fizeram lembrar um importante historiador de Burkina Faso, Joseph Ki-Zerbo, pelas profundas reflexões. Como ele disse, “a África foi o cenário principal da emergência do homem como espécie soberana na terra” (Ki-Zerbo, 2010, p. 833). Isso significa que, para além da precarização e das influências promovidas*

pelas “equações desonestas” do colonialismo (Césaire, 2020) e de sua continuação na forma de dominação, exploração e desagregação da África e de outros povos, através da colonialidade do saber, do ser e do poder, é inquestionável a importância singular da África como matriz civilizatória do mundo, incluindo sua contribuição para a produção científica.

- A África é mãe, é pai, é a matriz tanto endógena quanto exógena da humanidade. Concordamos com o cantor e compositor afro-brasileiro Chico César quando ele diz: “Mama África, minha mãe”.

Após essa breve reflexão, Gabriel iniciou a apresentação de sua análise imagética, exibindo a Figura 8.

Figura 8 – Pesquisadora Negra utilizando um microscópio em investigação celular.



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 25, 6º ano).

- Na imagem, vemos uma mulher negra de cabelos lisos castanhos, vestindo um jaleco branco de mangas curtas, óculos de laboratório, máscara branca e luvas de polietileno brancas. Ela está em um laboratório, usando um microscópio para realizar uma investigação citológica. Essa foto faz parte do LD de Ciências do 6º ano, na Unidade I, que aborda o tema “O que nos torna humanos?”, especificamente na seção de atividades relacionadas ao objeto do conhecimento Estrutura da Célula. Provavelmente o cenário de ação da identidade feminina negra dar-se em um ambiente fechado.

E continuou Gabriel:

- Partindo do pressuposto de que as representações visuais muitas vezes ocultam o verdadeiro sentido das imagens, com base no poder simbólico, manipulando os símbolos e signos para produzirem ilusões (Chartier, 1991), penso que, mesmo diante de um teor imagético positivo para combater o racismo, preconceito e discriminação racial, ela transmite uma falsa ilusão de “igualdade” sociorracial.

- Em outros termos, essa representação ilusória, atravessada pelas relações de poder, está presente na constituição do currículo oficial, nas narrativas escolares, na proposta curricular e até na produção do artefato cultural, o LD. Portanto, a representação da Figura 8, em minhas primeiras impressões, traz uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que é potente, singular e antirracista ao perspectivar o empoderamento da mulher negra, ela reforça e naturaliza na subjetividade dos discentes o discurso de que não existe racismo no Brasil.

- Apenas para ilustrar a persistência desse falso discurso do mito da democracia racial, pergunto a mim mesmo e a todos: Por que, das 40 imagens apresentadas no LD do 6º ano, que abordam a representação humana, apenas 10% delas (quatro imagens) retratam mulheres negras? Além disso, notamos que apenas uma dessas imagens representa uma mulher negra ocupando uma profissão de alto status social? Como bem destacou Choppin (2004, p. 557), “o livro didático não é um simples espelho; ele modifica a realidade para educar as novas gerações”.

Elfons tomou a palavra:

- Gabriel, concordo plenamente com as suas palavras. Além disso, parece-me que essa imagem tão poderosa não está no LD por acaso. Em última análise, ela está presente devido aos embates pela narrativa textual e imagética dessas representações. Conforme Chartier (2002, p. 17), as “lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que lhe são próprios e o seu domínio”. Mesmo que possa parecer paradoxal, a imagem desafia o discurso hegemônico do “lugar-comum” (Carneiro, 2011) e a “posição servil” (Gonzalez, 1983) que supostamente deveria ser ocupada pela mulher, especialmente a mulher negra na sociedade brasileira.

Elfons emendou uma pergunta:

- *Me diga uma coisa, Gabriel, em sua opinião e com base no que você já leu, por que existe uma baixa representatividade de mulheres cientistas, especialmente as negras, nos LDs de Ciências?*

Gabriel parou, respirou e olhou para o professor, como se estivesse pedindo ajuda. Trocando olhares, o professor sinalizou confiante que Gabriel teria condições de responder à pergunta de Elfons, e assim o fez.

- *Elfons, considero que existem vários motivos para o apagamento e invisibilidade da identidade feminina, especialmente das mulheres negras representando cientistas nos LDs de Ciências. A partir do processo colonialismo “moderno” euro-norte-americano e seus desdobramentos, como a escravização humana, o racismo e a desumanização das diferenças, vários povos foram subjugados por não se encaixarem no padrão normativo universal imposto pelos dominadores.*

- *Portanto, tudo que estivesse fora deste espectro do padrão normativo universal, que geralmente é representado pelo homem branco, euro-norte-americano, cristão, militar e cisgênero, era considerado como não civilizado, inumano e defeituoso. Como o LD é um artefato cultural, e como disse Edward Said, “a cultura é um campo de batalha, no qual os grupos sociais lutam uns contra os outros”, o espaço de representação será mais amplamente ocupado pelos grupos estrutural e ideologicamente com maior poder.*

Novamente Elfons indagou Gabriel:

- *Você acabou de afirmar que “o espaço de representação será mais amplamente ocupado pelos grupos estrutural e ideologicamente com maior poder”. Mais na afianal de contas o que é poder? E de qual poder você está se referindo nesta assertiva?*

Gabriel, rindo nervosamente diante da pressão acadêmica que Elfons exercia sobre ele, começou a elaborar uma resposta possível.

- *Sua pergunta foi ótima, Elfons, e se encaixa perfeitamente na minha análise imagética da Figura 8. Vou tentar deixar cristalino de que maneira eu utilizo a noção de poder neste manuscrito. Primeiramente, é importante ter em mente que “a palavra poder é suscetível de levar a uma série de mal-entendidos - mal-entendidos quanto à sua natureza, forma e unidade”. Portanto, quando menciono o termo “**poder**”, não estou me referindo ao*

“Poder” no sentido institucional e aos dispositivos que capturam os cidadãos, garantindo sua subserviência a um determinado Estado (Foucault, 1990, p. 92).

- Em concordância com Michael Foucault (1990), poder com “p” minúsculo não representa de forma alguma um modo de subjugação dos cidadãos a um certo Estado, nem tão pouco um “sistema geral de dominação exercida por um grupo sobre outro”, como por exemplo a opressão de classe. A noção de poder problematizada aqui não está alinhada às formas de poder do tipo soberano, jurídico e/ou de dominação, mas sim intrinsecamente conectada à cosmopercepção foucaltiana do poder no sentido de um conjunto de relações de forças.

- Portanto, entendo o poder na mesma perspectiva de Foucault como sendo:

a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (Foucault 2001a, p. 89)

- O que Foucault (2001a) sugere neste fragmento é que o poder deve ser compreendido como uma construção sócio-histórica na qual devemos focar nas relações de forças na dimensão do micro, sempre tendo em mente que esse poder está em constante fluidez, conflitos e contradições, podendo se isolar ou criar “novos” arranjos de vetores de forças. E é justamente nesse viés, Elfons, que consideramos urgente analisar as relações de forças que operam a produção pedagógica e mercadológica deste artefato cultural, o LD, pois, como bem pontua o filósofo em “Vigiar e Punir” (2001), “não se trata de “quem detém o poder?”, mas sim de “como o poder se exerce?”.

- Podemos presumir com alguma “segurança”, Elfons, que a produção dos LD, suas representações textuais e imagéticas, bem como o currículo expresso no interior dos mesmos, estão permeados por duas relações fundamentais: o poder (força) e a resistência. A força, indo do nível micro ao macro, age estrategicamente para estabelecer o domínio simbólico e material do artefato cultural, de acordo com as complexas relações entrelaçadas pelas diversas hegemonias sociais. Como bem apontou Foucault (1990), “onde há poder, há resistência”. Isso significa que o poder só existe quando há resistência, seja ela violenta, teórica, epistemológica, de fuga, de estratégia, ou de técnicas que buscam reverter a

situação, pois sem resistência, não haveria poder.

- Assim, podemos inferir que a representação imagética da Figura 8 – Pesquisadora Negra utilizando um microscópio em investigação celular – é atravessada por relações de poder e, ao mesmo tempo, é marcada por inúmeros processos de resistência. Afinal, a representação positiva da mulher negra, em última análise, reflete um importante embate entre o poder (força) e a resistência. Portanto, nosso desafio, Elfons, é identificar e tensionar os vetores de forças que promovem, por exemplo, representações imagéticas estereotipadas do povo negro nos LD e combatê-los em nome de uma sociedade mais justa, fraterna, humana e equânime.

- Sobre as relações de poder corroboro integralmente com Foucault ao nos alertar que:

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. **O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem.** O poder funciona e se exerce em rede [...] (Foucault, 2004, p. 193, grifo nosso).

- É ótimo saber que todos/as estão engajados/as na reflexão, mentalmente verbalizou o professor. Gabriel pode continuar sua análise e reflexão sobre o assunto.

- Se houver alguma dúvida ou ponto específico que deseje abordar, por favor, sinta-se à vontade para compartilhar. Vou prosseguir!

- A questão da batalha pela hegemonia das representações, conforme apontada por Chartier (2002b), é uma luta tensa, injusta e desigual. No modelo capitalista, os privilégios sociais, o poder econômico e o poder estrutural e simbólico estão predominantemente nas mãos da supremacia branca. Este “esforço colonial de cisgeneridade heterossexista de supremacia branca e capitalista” tem como um de seus objetivos disseminarem modelos dicotômicos e binários de seres humanos, raças e gêneros nos corpos e nas representações dos sujeitos negros e negras. Isso muitas vezes distorce e subverte a autenticidade da vivência africana como aponta Nascimento (2020). É um exemplo prático e poderoso de “racismo visceral” (Theodoro, 2022).

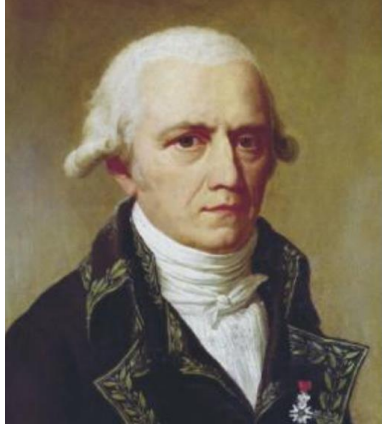
- Para ilustrar ainda mais esse ponto, é importante notar como o racismo é perspicaz, mutável e perigoso, camuflando a realidade para manter-se ativo em sua principal ação de dominação: o epistemicídio e a invisibilidade da identidade negra, especialmente a feminina, nos livros didáticos. Pesquisas realizadas por Pereira e Elias (2021) e Barros (2021, 2023a, 2023b) apontam para indícios de apagamento e silenciamento do povo negro nos LD, com destaque para a baixa representatividade das mulheres negras nas áreas de ciências exatas e da natureza.

- Um dado alarmante que dialoga com nossa investigação foi o estudo conduzido pela professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Sinara München, em 2022. Tendo como objeto de análise três coleções didáticas de Química, Física e Biologia do Ensino Médio, a pesquisadora demonstrou que, das 590 cientistas mencionadas nos LD, apenas 16 eram mulheres. Além disso, entre essas 16, 11 eram norte-americanas e europeias, enquanto as 5 restantes eram brasileiras. Se considerássemos apenas as mulheres negras, quantas seriam representadas? Com base na pesquisa da professora Dra. Sinara München, praticamente não teríamos mais do que uma dúzia de mulheres negras em todo esse universo de 16 mulheres. Isso destaca o poder do epistemicídio, que oculta representações poderosas, como as da Figura 8.

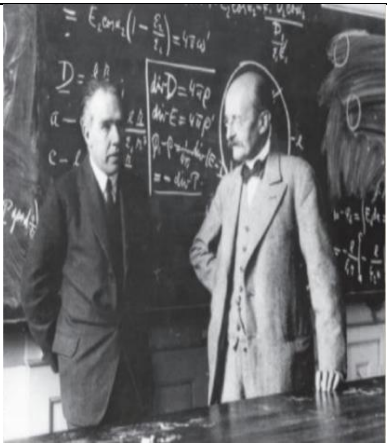
- Pessoal, a questão é tão séria e bem articulada que, quando fui verificar na coleção didática Inspire Ciências quais cientistas estavam dialogando com os textos, levei um susto ainda maior. Todos eram cientistas brancos, em sua maioria euro-norte-americanos, e a maioria esmagadora deles era composta por homens. Ou seja, a coleção didática escolheu, em sua representação imagética, destacar apenas os cientistas brancos e supremacistas do patriarcado como os principais contribuintes para o avanço da Ciência, silenciando e apagando as significativas contribuições dos cientistas negros e negras, tanto da África quanto de outros continentes, para o desenvolvimento do pensamento científico da humanidade.

- Esse dado é tão chocante que o trago aqui para que todos/as possam perceber como a **colonialidade do ser, do saber e do poder** está profundamente enraizada no currículo escolar, por meio das representações imagéticas do povo branco nas Ciências (Vide quadro 8).

Quadro 8 - Iconografias de cientistas de ascendência euro-norte-americana representando o conhecimento científico²⁶

 Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 15, 9º ano).	Fotografia do cientista e cenobita austríaco do centenário XIX conhecido como o “Pai de Genética” Johann Gregor Mendel (1822-1884). Ficou renomado com suas experiências com <i>Pisum sativum</i> (Ervilha).
 Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 51, 9º ano).	Ilustração do médico, poeta, filósofo e naturalista inglês da centúria XVIII Erasmus Darwin (1731-1802). Defensor das ideias evolucionistas. Inspirou seu neto Charles Robert Darwin.
 Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 52, 9º ano).	Fotografia do naturalista francês do século XVIII e início do XIX Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829). 1º a fornecer uma explicação sistemática para a diversidade de seres vivos no planeta.

²⁶ Dos vários cientistas brancos presentes na coleção didática *Inspire Ciências* PNLD/2020, optamos por apresentar no quadro apenas alguns dos inúmeros cientistas brancos identificados.

 Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 54, 9º ano).	Fotografia do brilhante naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882). Considerado um dos maiores cientistas pelas suas contribuições revolucionárias para a biologia ao alvitrar a evolução biológica por seleção natural.
 Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 92, 9º ano).	Fotografias do físico dinamarquês Niels Bohr (1885-1962 [esquerda]) em comunicação com físico alemão Max Planck (1858-1947 [direita]).

Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018), elaborado pelo pesquisador (2024)

- Tendo em posse essas informações sobre a presença massiva de pesquisadores brancos masculinos de origem euro-norte-americana na coleção em investigação, podemos refletir sobre algumas questões importantes. Primeiramente, no que se refere à **Agência Africana** e à **Localização Psicológica** defendidas pelos autores do LD de Ciências da coleção Inspire Ciências, é evidente que esses conceitos estão substancialmente ancorados na cosmo percepção eurocêntrica de mundo, refletindo uma falsa e ilusória neutralidade epistemológica e teórica.

- Como bem assegura Ki-Zerbo, citado por Mama (2010, p. 603), “os intelectuais sabem perfeitamente que o pensamento não é um exercício inocente. É preciso ter ética e, sobretudo, perspicácia para perceber quando se reproduz tal hegemonia; não há isentos, e

todos se prejudicam”. Consideremos que estamos diante de um processo de naturalização do saber através de representações dominantes e poderosas do pensamento hegemônico cartesiano, em um continuum, cogito, ergo sum, penso, portanto, sou!

Arthuzinho indagou Gabriel assim:

- Gabriel, como você vê a posição dos autores em relação à presença significativa de cientistas brancos na coleção didática, considerando os princípios da Agência Africana e da Localização Psicológica?.

- Excelente pergunta, Arthur. Eu considero que, em relação aos princípios da **Agência Africana** e da **Localização Psicológica**, os autores estão em uma posição de (des)agência e psicologicamente em (des)acordo com o que é preconizado para a localização psicológica dos povos de África e da diáspora forçada.

- Além disso, outra reflexão importante que devemos considerar é a questão do poder e seus vetores de força diretamente envolvidos na seleção e representação imagética nos LD. Partindo do pressuposto de que o poder está onipresente e coexistente nas relações sociais, por meio da “multiplicidade de relações de forças infinitas” e dos “confrontos e lutas incessantes” (Foucault, 1999a), podemos dizer que a baixa representatividade imagética da pessoa negra, tanto do gênero masculino quanto feminino, na coleção didática, implica no exercício de poder. Em outras palavras, os dispositivos modernos de poder, como a “anatomopolítica do corpo humano” e o “epistemicídio”, estão desempenhando suas funções: disciplinar a norma eurocêntrica e silenciar e apagar as vozes e as experiências diversas.

Diante do frutífero debate, o professor Ya’akov retomou a fala outra vez para indagar:

- Queridos/as alunos/as, diante do exposto, é (re)levante indagar: que lugar a África e sua Diáspora forçada vêm ocupando nas representações imagéticas que retratam a produção do conhecimento científico? Será que existe um único africano e/ou afrodescendente cientista e/pesquisador que não tenha contribuído de forma ímpar para o mundo das Ciências?

A sala da biblioteca, mesmo com o ar condicionado marcando 18° Celsius, rapidamente esquentou. Todos/as entrelaçaram os olhares em busca de uma resposta possível para as indagações. Foi aí que, mais uma vez, o “dono” da análise apropriou-se da narrativa, dizendo:

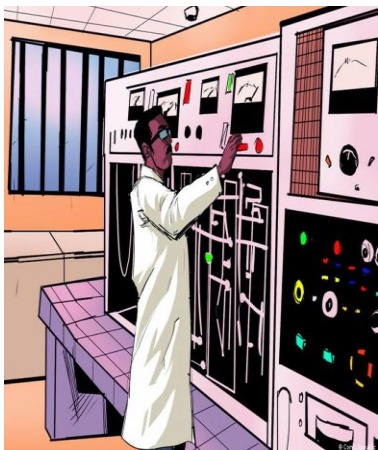
- Professor, eu também fiquei refletindo nestas e em outras questões acerca da ausência, proposital ou não, de cientistas negros/as na referida coleção didática. Assim, resolvi realizar uma busca rápida na internet e, por incrível que pareça, deparei-me com uma enxurrada de imagens e informações de cientistas negros/as que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. Permitam-me apresentar no próximo slide um quadro que retrata algumas estrelas negras do conhecimento.

Quadro 9 – (Re)vivendo a Luz das Estrelas do Conhecimento: o brilho da Ciência Negra no contexto do Epistemicídio Colonial.

Mentes Brilhantes das Raízes Afrocognitivas	
Mãe Jemison (1956)  Fonte: Patel (2018)²⁷	Engenheira, Médica e Ex-Astronauta Norte-Americana da Agência Espacial dos E.U.A. Herança Científica *Medicina e Saúde - Compreensão dos efeitos da Microgravidade no corpo humano, notadamente nos corpos femininos. **Ciências Biomédicas
Patricia Era Bath (1942–2019)  Fonte: Cavalcante (2020)²⁸.	Oftalmologista e Cientista Médica dos Estados Unidos. Herança Científica * Oftalmologia e Inovações Médicas – Inventora do Laserphaco Probe (1986), um instrumento a laser para a remoção de cataratas. Sua inovação revolucionou a cirurgia oftalmológica, marcando um avanço científico.
Arthur Zang (1987)	Geledes. Arthur Zang e o Cardiopad – Jovem inventor africano cria tablet para monitorar o coração. Portal Geledes, 2013. Disponível em: < Arthur Zang e o

²⁷ PATEL, A. 23 cientistas negras que mudaram o mundo. Disponível em:<<https://buzzfeed.com.br/post/23-cientistas-negras-que-mudaram-o-mundo>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

²⁸ CAVALCANTE, D. Esses cientistas negros deixaram sua marca na história. Disponível em:<[Cientistas negros que deixaram sua marca na história \(canaltech.com.br\)](#)>. Acesso em: 19 ago. 2023.

 Fonte: Portal Geledés (2013)	Cardiopad – Jovem inventor africano cria tablet para monitorar o coração (geledes.org.br)>. Acesso em: 19/08/2023. Herança Científica *Medicina e saúde - O desenvolvimento do <i>Cardiopad</i>, <i>tablet</i> médico digital que realiza eletrocardiograma - exame de ECG à distância, possibilitando o exame à distância em áreas sem essa tecnologia médica.
Cheikh Anta Diop [CA-DIOP] (1923-1986)  Fonte: Comic Republic (2018) e Alves-Brito <i>et al.</i> (2020)²⁹.	Historiador, Antropólogo, Pensador, Militante Político, Físico Nuclear e Egptólogo Senegalês. Herança Científica * História da África - ele ressaltou que a África é, sem dúvida, a “filha do homem”, rejeitando noções eurocêntricas que minimizavam o papel da África na história da humanidade. * Ciência Humana – CA-Diop deixou um impacto notável com a criação da escola de egiptologia, um marco significativo para o estudo do Egito Antigo e suas raízes africanas. *** Ciências Exatas – CA-DIP criou o Laboratório de Radiocarbono do, que culminou na datação da civilização egípcia. Esse feito histórico proporcionou uma nova compreensão do passado africano. ****Considerado o Intelectual Visionário

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024) a partir das fontes citadas.

Já era 15h. O professor solicitou junto as discentes do grupo de estudos se era possível um intervalo de 10m para um lanche e ir ao banheiro. De pronto todos/as foram ao intervalo.

Após o intervalo as 15h22min, *Gabriel* retomou sua apresentação. *Gabriel* explanou para os colegas o seguinte:

²⁹ Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/791>. Acesso em: 19 ago. 2023.

-Após o intervalo, gostaria de compartilhar algumas reflexões adicionais sobre o tema que estamos explorando.

-Primeiramente, é importante reconhecer que eu, o professor Ya'akov e os demais colegas, nunca havíamos imaginado a significativa contribuição do povo da África e da Diáspora para o avanço civilizatório. Este desconhecimento, que chamo de “memoricídio” para citar Baéz (2010), pode ser atribuído, em parte, à influência da colonialidade do saber presente no currículo educacional e na produção de materiais didáticos, como os livros didáticos. Além disso, a formação de professores muitas vezes negligencia ou não aborda devidamente as Relações Étnico-Raciais e as questões decorrentes do processo de escravização e colonização do povo africano e da diáspora nas salas de aula.

- No que diz respeito aos LD, mesmo passando pelo crivo do PNLD, é importante destacar que há um alinhamento das representações imagéticas com os princípios presentes no Parecer CNE/CP 003/2004, que preconiza a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e direitos, bem como ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. No entanto, é necessário ir além, promovendo uma formação de professores que transcenda o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, desvelando os vetores de poder que potencializam ausências e silenciamentos de culturas não eurocêntricas.

-Se a ERER é uma política curricular, como preconiza o Parecer CNE/CP 003/2004, é fundamental promover debates e reflexões não apenas pontuais, mas contínuas, na formação inicial e continuada dos professores. Devemos tensionar o currículo e as propostas curriculares para reconhecer e valorizar outras bases epistemológicas, como as africanas, asiáticas, indígenas, entre outras, proporcionando uma articulação de saberes que promova o (re)conhecimento e a valorização dos saberes de matriz africana e da diáspora negra.

- Defendemos uma Educação em Ciências que privilegie uma cosmopercepção Afrocentrada e decolonial. Isso é essencial para combater o silenciamento e a ausência de representação da produção científica negra no currículo de Ciências, que historicamente foi negligenciada e apagada dos espaços escolares. É crucial entender que o ensino na escola ainda está ligado a um modelo hegemônico, baseado na Ciência Ocidental como única forma de conhecimento válida.

- Sob a égide do eurocentrismo, que historicamente tem direcionado e continua a influenciar o Ensino de Ciências com base no pensamento civilizatório euro-norte-americano, Pinheiro e Rosa (2018) nos comunicam o seguinte:

Historicamente a produção científica e, portanto, o Ensino de Ciências foi pensado a partir dos mitos criados pela colonialidade europeia, que estabeleceu padrões de civilidade, de progresso e de humanidade ao passo que construiu uma história particular, por eles, universalizada”. Em meio a esse processo se deu também a “construção “de uma ciência moderna monocultural e epistemicida, que negou outras matrizes civilizatórias e defenestrou conhecimentos científico-tecnológicos milenares de povos ancestrais, como por exemplo, os povos africanos, os primeiros a habitem o mundo (Pinheiro; Rosa, 2018, s/p)³⁰.

- Corroborando Chartier (1991, p. 183), as representações pessoais e coletivas “[...] marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe”, visto que as representações são “relações simbólicas” (Chartier, 2002). Evidenciamos em nossa interpretação que o teor imagético expresso na Figura 8 – Pesquisadora Negra utilizando um microscópio em investigação celular - está em harmonia com os seguintes princípios da Afrocentricidade: **Agência Africana** ao apresentar na fotografia uma mulher negra enquanto arquiteta de sua própria história e cultura, **Localização psicológica** demonstrando o estado psicológico cultural e histórico de uma pessoa em determinado momento da história, religando ao seu passado de vitórias e suas ancestralidades.

- Ela é uma categoria “chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (Asante, 2009, p. 94) e, por fim, não menos importante, uma nova narrativa da história da África. Ela consiste em reavaliar e ressignificar a história de África e da Diáspora no contexto da história da humanidade.

-Além disso, ela potencializa nas subjetividades docentes e discentes o (re)conhecimento e a valorização da identidade negra feminina frente a todas as etnias. Ela, ao mesmo tempo, a imagem realiza um potente “ataque histórico à supremacia branca” por terem “sempre” projetado “distorções à personalidade africana”, sua história e sua cultura (Nobles, 2009, p. 289, grifo nosso). Ou seja, a Figura 8, além de se alinhar a três princípios da afrocentricidade, em última análise, tensiona o racismo estrutural, institucional e

³⁰ [descolonizando saberes - a lei 10.639/2003 no ensino de ciências vol. 2 \(fidelivros.com.br\)](https://fidelivros.com.br/2020/03/10/lei-10639-2003-no-ensino-de-ciencias-vol-2/)

epistêmico uma vez que, ao representar a estética, a raça e o conhecimento do povo negro, ela racha ao meio a “[...] cripta viva do capitalismo” (Mbembe, 2014, p.19)³¹.

- Por fim, a imagem representa um convite para que as escolas, os currículos e os professores resignifiquem suas cosmopercepções de mundo e suas práticas educacionais. A escola sempre foi um espaço reconhecidamente de promoção de “oportunidades” outras em busca da equidade sociorracial. Ao mesmo tempo, os atores educacionais apropriam-se do poder de instituição de Estado para naturalizar, potencializar e até produzir estereótipos sociorraciais negativos frente às maiorias silenciadas (negras/os, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, povos ciganos, etc), reforçando assim a não aceitação das diferenças e a disseminação da exclusão.

- Portanto, é essencial que adotemos nas instituições escolares a Pedagogia Engajada defendida por hooks (2013). Ela ultrapassa as questões teóricas e metodológicas. Ela tem como um de seus principais fundamentos a função social que leve à libertação do homem a partir da geração saberes outros que possam promover o diálogo respeitoso entre as diversas epistemologias do saber, sejam elas de origem euro-norte-americana, indígena ou do povo negro. Perspectivamos assim, na pedagogia engajada, uma prática reacionária ao modelo bancário, tecnicista e eurocentrado de educação, especialmente no Ensino de Ciências, onde a dialogicidade e o pensar certo defendidos por Paulo Freire sejam a base e a mola mestra para a consecução de uma educação mais inclusiva e antirracista.

Ao final da análise apresentada por Gabriel, o professor Ya'akov e os demais colegas do grupo de estudos aplaudiram entusiasticamente sua análise. Imediatamente, o professor convidou todos/as a se prepararem para a apresentação da análise de Netúnia, abordando desta vez a categoria empírica “*Harmonias do Saber*”.

4.2.5 Harmonias do Saber: explorando as atividades escolares pela ótica do legado negro

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

³¹ Significa que “na ordem da modernidade, [...] ‘foram transformados’ em coisa, e o espírito, em mercadoria [...]” (Mbembe, 2014, p.19).

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).

De pronto *Netúnia* informou:

- *Dando continuidade às próximas análises, as figuras 9 e 10 serão examinadas em conjunto, uma vez que pertencem ao volume 1 da coleção didática Inspire Ciências, PNLD/2020, destinado aos estudantes do 6º ano do EF, anos finais, utilizados nas escolas públicas do município de Capistrano, no norte do Ceará.*

Figura 9 – Professor Negro orientando atividade prática desenvolvida pelos alunos



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 72, 6º ano).

Figura 10 – Professor Negro orientando atividade prática de construção de um terrário



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 144, 6º ano).

- Na Figura 9, de tipologia imagética, apresenta-se um desenho ilustrativo de uma cena em que no centro de uma sala de aula, há um cartaz e um quadro ao fundo. Dois estudantes estão sentados em duas cadeiras azuis, posicionados em frente a uma mesa também azul. Um dos estudantes é uma menina ruiva, e o outro é um menino com traços indígenas, ambos vestindo uniformes escolares brancos com detalhes em vermelho e calçado azul e vermelho.

- O menino segura um transferidor com a mão direita, enquanto seu braço esquerdo repousa sobre a mesa. Seus olhos estão vendados com um pano verde, sugerindo que estão participando de uma atividade escolar. Em pé, na frente dos estudantes, encontra-se um professor negro de cabelos crespos, vestindo roupas em tons de azul-escuro, uma blusa social de cor azul-claro, cinto e calça verdes. A cena está relacionada à Unidade 2 – “Como percebemos o ambiente e interagimos com ele?”, na seção “Mergulhando no tema”, subseção “A menor distância entre dois pontos” do LD de Ciências do 6º ano.

- A Figura 10 retrata uma sala de aula com um grande janelão ao fundo. Na sala, há quatro crianças. Do lado esquerdo, há uma criança feminina negra com cabelos crespos longos, vestindo um uniforme escolar composto por uma blusa de cores laranja e branca e um calção azul-escuro com uma faixa lateral laranja. Ao seu lado, está uma criança masculina branca com cabelos loiros, que usa óculos de grau e também está vestindo o uniforme escolar. Ambas as crianças estão sentadas em carteiras escolares em frente a uma mesa retangular branca.

- Do lado direito, encontram-se duas crianças femininas brancas, ambas também usando uniforme escolar. No centro, em primeiro plano, está um professor negro com cabelos crespos, vestindo uma blusa social de cor amarela e uma calça marrom escuro. O professor segura nas mãos um vegetal da família Cactaceae, e a cena representa uma aula prática de botânica visando construir um terrário biológico. Essa imagem está localizada na Unidade 4 – “Que relações existem entre os seres vivos”, na seção “Mergulho no tema”, subseção “Montando um terrário”, do LD de Ciências do 6º ano do EF, anos finais, da coleção Inspire Ciências.

- De acordo com Chartier (1988, p. 16), a representação [iconográfica] é “o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída,

pensada, e dada a ler”. A partir dessa teoria, podemos perceber nas descrições das Figuras 9 e 10 uma (re)levância significativa no combate ao racismo e aos estereótipos raciais negativos em relação aos povos de África e da diáspora. Em outras palavras, “as cenas destacam a valorização da população negra em contextos sociais que buscam uma cidadania “plena”, contrapondo assim ao currículo racista e eurocêntrico ainda presente no sistema educacional brasileiro” (Barros, 2021, p. 229).

Gabriel levantou o braço e questionou Netúnia:

- Netúnia, como as Figuras 9 e 10 contribuem para o tensionamento do currículo escolar e a produção de sujeitos modernos, conforme a perspectiva de Tdeschi e Pavan em seu estudo de 2019?

- Gabriel, As Figuras 9 e 10 são consideradas instrumentos discursivos que tensionam o currículo escolar e a produção de sujeitos modernos, de acordo com o estudo de Tdeschi e Pavan em 2019. Essas figuras rompem com a lógica de padronização do ser humano, sustentada em uma concepção euro-norte-americana de ser e perceber. Elas (des)afiam a ideia errônea de que a única e ideal possibilidade da humanidade operar no mundo é através da supremacia branca.

-As imagens positivas do povo negro e suas relações sociais com outras etnias contribuem para uma (re)configuração no caráter produtivo do currículo, uma vez que a produção das identidades e das diferenças está intrinsecamente ligada à trama curricular. Portanto, as Figuras 9 e 10 desempenham um papel crucial na promoção de uma visão mais inclusiva e diversificada da educação e na produção de sujeitos modernos que não se submetem à supremacia branca.

- Sustentamos que as ilustrações em questão apresentam fortes indícios de um “nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade” (Silva 1999 [2005, p. 126]), uma vez que as Figuras 9 e 10 “trabalham para o 'fim' das desigualdades sociais e raciais, empreendendo a reeducação das relações étnico-raciais” (Brasil, 2004, p. 6, grifo nosso), ao “(re)conhecer, valorizar e (res)peitar a população negra, sua ancestralidade africana, suas histórias e culturas, criando assim condições essenciais para que as alunas e alunos negros/as não sejam excluídos, (re)jeitados e (in)visibilizados em

virtude de características fenotípicas” (Brasil, 2004, p. 6) relacionadas à sua “linha de cor de pele” (Du Bois, 2007, p.15, grifo nosso).

- A expressão “linha de cor de pele” refere-se à teoria da “linha de cor” proposta por Debbasch e discutida por Munanga (2009, p. 33), “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 outras palavras, os indivíduos brancos ou que se identificam com a branquitude são considerados sujeitos, enquanto os indivíduos negros ou que se identificam com a negritude muitas vezes são tratados como simples “objetos entre outros objetos” (Fanon, 2008, p. 103).

- Da mesma forma e em concordância com o que é (re)comendado no Parecer 03/04 das DCNERER, presentificamos que as imagens em análise conseguem enriquecer a subjetividade de docentes e discente negros/as, promovendo a “Consciência Política e Histórica da Diversidade” em relação à “igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” e, ao mesmo tempo, demonstrando a “compreensão de que a sociedade é composta por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos” (Brasil, 2004, p. 9).

- Portanto, argumentamos que as Figuras 9 e 10 estão em conformidade com as diretrizes do Parecer 03/04 das DCNERER, ao reconhecerem que a “educação das relações étnico-raciais implica em aprendizagens entre brancos e negros, intercâmbio de conhecimentos, superação de desconfiças e um esforço conjunto para a construção de uma sociedade justa, igualitária e equânime” (Brasil, 2004, p. 6). Dessa maneira, entendemos o papel singular das Figuras 9 e 10 no combate ao racismo e no fortalecimento prático das boas relações raciais entre os grupos de estudantes de diversas origens étnico-raciais.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004, p. 5).

- No contexto do fragmento mencionado e em conformidade com as diretrizes do Parecer 03/04 das DCNERER, consideramos de suma importância desafiar, questionar e dismantelar a lógica que promove a “fenotipização de diferenças civilizatórias e culturais” e a “hierarquização raciológica da ordem social” (Wedderburn, 2007). Essas práticas discriminatórias devem ser confrontadas para que as políticas públicas de reparação, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos negros da África e da diáspora possam ser bem-sucedidas. Isso requer uma avaliação crítica do currículo escolar, seus discursos e suas abordagens, a fim de superar a ideologia dominante e promover uma educação verdadeiramente multicultural.

- Para alcançar esse objetivo, é fundamental contar com professores/as capazes de adotar uma abordagem pedagógica multicultural (Moreira, 2001, p. 43). “A educação multicultural lida diretamente com as diferenças e com as resistências e se compromete com o questionamento das desigualdades sociais” (Oliveira; Miranda, 2004, p. 4).

- Em consonância com a perspectiva de Muniz Sodré em “Fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional” (Sodré, 2023, p. 109, grifo nosso), que destaca que “as representações são fundamentais para assegurar o poder reflexivo da sociedade”, aderindo “a um modelo de representação anterior à percepção [...], a reflexibilidade social”, percebemos que as Figuras 9 e 10, para além de seu potencial antirracista, também representam um protótipo masculino do patriarcado androcêntrico (hooks, 2004; Neal, 2005; Laymon, 2013), em que esse sistema de poder coloca os homens no centro e as mulheres em uma posição subordinada e muitas vezes invisibilizada. Além disso, essas imagens fazem referência às hierarquias raciais (hooks, 1992; 2000) e apontam para as estruturas de poder e desigualdades sociais com base na raça (hooks, 1989; 2004; Neal, 2005; Laymon, 2013).

- Também notamos nas Figuras 9 e 10, em que um professor negro orienta atividades práticas envolvendo alunos, uma representação que parece falsa, utópica e ilusória de uma suposta naturalização da presença de negros/as na sociedade desfrutando de “todos” os bens e serviços produzidos pela humanidade, como se tivessem contínuo acesso à plenitude da cidadania. Em outras palavras, além do aspecto visual positivo dessas imagens, elas podem transmitir uma “falsa” informação sobre a igualdade socioétnica, democracia racial e equidade social no contexto brasileiro, possivelmente ocultando o apagamento da existência

da mulher negra e limitando os movimentos sociais, incluindo o movimento negro, em sua luta por humanidade, dignidade e cidadania para as pessoas negras no Brasil.

- De fato, as imagens em análise trazem consigo questões fundamentais que devem ser discutidas com crianças e jovens em processo de escolarização. Entre essas questões, destacam-se: a) a importância da presença de estudantes, professores e gestores negros; b) a relevância de escolas em comunidades negras; c) o reconhecimento das raízes étnico-culturais dos povos africanos trazidas forçadamente para o Brasil através da diáspora escravagista; d) o acesso a literatura e materiais didáticos que retratem de maneira digna a realidade multicultural do povo brasileiro, contrapondo-se ao “racismo-sexismo-elitismo” (bell hooks, 1994) construídos social e historicamente pelos supremacistas brancos euro-norte-americanos.

- Portanto, se desejamos uma educação verdadeiramente multicultural, antirracista e cidadã, é urgente adotar medidas que problematizem as questões de raça, gênero, sexualidade, classe e pós-colonialismo no ambiente escolar, a fim de promover uma organização curricular e pedagógica nessa direção.

Então Arthuzinho indagou Netúnia:

- Netúnia, responda-me uma coisa: mesmo diante das potentes problematizações possíveis a partir da análise das Figuras 9 e 10, qual é a sua avaliação em relação às imagens no que diz respeito aos princípios da afrocentricidade e ao racismo?

Netúnia respondeu vigorosamente:

- Arthuzinho, considerando que a pertença étnico-racial é operacionalizada à luz das representações no plano simbólico, reagindo a atos e determinando identidades, conforme aponta Chartier (2002b), podemos presumir que as Figuras 9 e 10 estão, de maneira geral, em consonância com os princípios do Parecer CNE/CP003/04, especialmente “Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações”. Elas promovem “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, bem como às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade” (Brasil, 2004, p.10, grifo nosso).

- É importante ressaltar, Arthuzinho, como Santos Júnior (2010, p. 4) aponta, que a “localização se refere ao lugar de onde é feita uma narrativa, desde onde as práticas e posições emergem, às referências e valores que orientam e organizam atividades políticas e de pesquisa”. Partindo desse entendimento, consideramos que as Figuras 9 e 10 estão alinhadas com o princípio da **localização psicológica**, uma vez que retratam pessoas negras, tanto docentes quanto discentes, posicionando-se historicamente em um contexto específico. Em relação ao princípio da **agência afrocentrada**, entendemos que essas imagens também estão de acordo com essa perspectiva, já que representam visualmente o povo negro no centro da produção de sua própria história.

- É relevante notar que, no contexto das duas figuras analisadas, há uma baixa representatividade de pessoas negras. Das oito imagens no total (100%), cinco imagens (62,5%) retratam pessoas brancas. Destas imagens, três (60%) representam crianças brancas do sexo masculino e duas (40%) representam crianças brancas do sexo feminino. Em contraste, apenas três imagens (37,5%) retratam o povo negro, das quais duas imagens (67%) representam homens negros e uma imagem (33%) representa uma criança negra do sexo feminino.

- Evidenciamos que, nas duas figuras analisadas, há uma representatividade desigual entre pessoas brancas e negras. A maioria das imagens retrata pessoas brancas, enquanto a representação de pessoas negras é significativamente menor, demonstrando também uma taxa de braquitude de 1,7. Além disso, dentro do grupo de pessoas negras retratadas, há uma desproporção de gênero, com uma maior representação de homens negros em comparação com mulheres negras. Portanto, dos dados arrolados, evidenciamos nas imagens a presença de “Racismo Visceral” (Obenga, 2013, p. 92) existente no currículo escolar. Corroborando Adichie (2019, p. 26), “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”.

- Para finalizar minha análise, incluí uma indagação no slide final, convidando-nos a refletir e analisar mais profundamente em outros momentos: Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo? Por que o que hoje

conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica e na visão de mundo de homens destes cinco países? Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? (Grosfoguel, 2016, p. 26).

- Gratidão!

Mais uma vez, a Sala 1 da biblioteca ficou cheia de aplausos de todos/as, em reconhecimento à análise interdisciplinar de *Netúnia*. Logo em seguida, o professor informou aos/as colegas de estudo na sala que, neste momento, apresentará suas análises das Figuras 11, 12 e 13, referentes à categoria empírica “*Ressonância Cultural: Batidas Ancestrais e Identidade Afrocentrada*”.

4.2.6 Ressonância Cultural: Batidas Ancestrais e Identidade Afrocentrada

-Antes de iniciar a análise das imagens, o professor *Ya'akov* recitou a seguinte oração em voz alta:

Salve Maat / Salve Maat, grande Deusa da Justiça, da Verdade e do Equilíbrio, a ti agradecemos a vida e o privilégio de podermos sentir e viver com equilíbrio / Agradeço por colocar em meu caminhos pessoas justas, honestas e verdadeiras, lembrando-me que nesta vida eu seja justa antes de receber a justiça / Peço para que toque na consciência humana e que lembre de manter a humanidade, os animais, a natureza e os quatro elementos em equilíbrio e harmonia, trazendo felicidade e vida a todos os seres vivos / Agradeço o seu amor e que eu permaneça sempre no caminho da luz verdadeira e consciência / Salve Maat” (Oração à Deus Maat).³²

Após recitar a oração a Deus *Maat*, humildemente solicitando justiça, equilíbrio e harmonia, buscando sua orientação para promover a conscientização da pessoa humana na manutenção da humanidade e de todas as formas de vida, promovendo felicidade, o professor *Ya'akov* iniciou sua análise:

- Por que nomeamos essa categoria empírica de 'Ressonância Cultural: Batidas Ancestrais e Identidade Afrocentrada'? Essa foi uma pergunta que levei horas e horas para tentar responder minimamente. O título desta categoria reflete mais do que meu pertencimento étnico-racial; ele representa a circulação e as identidades de vários povos

³² Cf. [Além do meu olhar: DEUSA MAAT \(alemdomeuolhar.blogspot.com\)](http://alem domeuolhar.blogspot.com)

ancestrais de África e do povo Kemético. Conforme Carlos de Ogum (s/d), “quando o atabaque fala, a alma escuta e o corpo responde”.

E prossegue o professor Ya'akov:

- A Ressonância Cultural representa a poderosa conexão entre os elementos musicais da África e a identidade afrocentrada. As Batidas Ancestrais simbolizam a profunda ligação da música com as raízes culturais africanas, enquanto a Identidade Afrocentrada abrange diversas manifestações culturais, como dança, música e religião, entre outras. A música africana, especialmente as batidas ancestrais, desempenha um papel crucial na formação das identidades afrocentradas. Concordamos plenamente com a afirmação de Carlos de Ogum: “quando o atabaque fala, a alma escuta e o corpo responde”. Que o som do atabaque continue a ressoar no centro da roda, hoje e sempre!

- A análise da imagem intitulada “Identidade Negra Feminina nas batidas do Atabaque” revela camadas profundas de significado e ressonância cultural. Cada elemento capturado nessa composição visual oferece insights valiosos sobre a identidade negra feminina. A presença da mulher negra imersa nas batidas do atabaque transcende a mera estética, incorporando uma narrativa poderosa sobre a experiência negra feminina.

- As batidas do atabaque, símbolo ancestral de conexão espiritual e resistência, se harmonizam com a expressão facial e corporal da mulher, sugerindo uma ligação intrínseca entre a força da cultura afrodescendente e a feminilidade. Uma análise cuidadosa dessa imagem permite desdobrar as complexidades dessa identidade, destacando não apenas sua beleza visual, mas também sua resiliência e riqueza cultural presentes no universo da mulher negra, especialmente em manifestações artísticas e religiosas.

- Na ilustração a seguir (Figura 11), podemos observar uma mulher negra com cabelos dreads pretos. Ela usa uma tiara nas cores verde, amarelo e vermelho sobre a cabeça, e ao redor do pescoço, exibe um conjunto de cinco cordões religiosos de matriz africana, nas cores branca, vermelha, azul e marrom. A mulher está vestida com um traje estampado com motivos africanos e sorri enquanto utiliza graciosamente suas mãos para tocar um instrumento ancestral da cultura e das manifestações religiosas do povo africano e da Diáspora: o atabaque. Essa ilustração é parte da seção de resumo do LD de Ciências do 9º ano, e representa visualmente o resumo da Unidade 4 – 'O que som e luz têm em comum?

Figura 11 – Identidade Negra Feminina nas batidas do Atabaque³³.



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p.10, 9º ano).

Mal terminou de expressar sua descrição da Figura 11, logo veio uma pergunta formulada por Gabriel:

- *Professor de que maneira a representação da população africana e afrodescendente na coleção didática Inspire Ciências influencia as identidades culturais e étnico-raciais dos estudantes em idade escolar?*

Professor olhou para Gabriel, sorriu e disse:

- *Talvez, Gabriel, estejamos diante da imagem presente na coleção didática Inspire Ciências que mais apresenta a população africana e afrodescendente como um povo singular, historicizado, pluricultural e rico em “crenças, ações, comportamentos, mitos, ritos, etc” (Silva, 2004, p. 3). O desenho ilustrativo possui um potencial visual positivo ao promover, no imaginário dos estudantes em idade escolar, uma autoimagem positiva do povo negro a partir de suas manifestações socioculturais. A Figura 11 torna-se, nesse contexto, uma referência poderosa para (re)educar as relações étnico-raciais e para a valorização e o (re)conhecimento das manifestações culturais e religiosas de matriz africana. Corroborando Chartier (2002b), as representações orientam práticas culturais e definem identidades.*

³³ É um instrumento de percussão utilizado em muitas tradições culturais, rituais religiosos e cerimônias.

- Vou justificar a todos por que defendo que, entre todas as imagens contidas na coleção investigada, essa possui um potencial vibrante de representação no que diz respeito à sua relevância na socialização da narrativa da identidade negra, bem como guia de forma imagética a (re)significação da consciência política e histórica da diversidade, visando à superação das (in)diferenças, das (in)justiças e da (des)qualificação com as quais as culturas dos povos africanos são comumente tratadas.

- Corroborando Hall (2006), a identidade é uma construção social forjada ao longo do tempo, a partir de processos subconscientes, presente na mente desde o momento de nosso nascimento. Ela expressa algo “imaginário”, mas está inacabada, sempre em processo de formação. Partindo do pressuposto de que as identidades são moldadas socialmente, podemos dizer que o cabelo afro - dreads - vai além de representar uma relação estética; o dreads, especialmente na mulher negra, tem a capacidade de incutir nas mentes dos/as estudantes processos de pertencimento, ancestralidade, autoconhecimento e aceitação da negritude. Os “cabelos crespos e corpo podem ser considerados expressões da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza rara” (Gomes, 2008, p. 20).

- Não obstante, não podemos ser ingênuos ao achar que o racismo, à moda brasileira, acabou ou diminuiu pelo fato de termos representações imagéticas como essas ou devido ao aumento no país da busca por cabelos afro. O racismo ainda persiste, forte como sempre. Como assegura Gomes (2008), existe uma relação intrínseca entre a estética e as questões étnico-raciais. Mesmo sabendo que os dreads são livres, belos e ancestrais, o cabelo afro ainda sofre, nos dias de hoje, a violência do racismo, persistindo no enfrentamento do racismo, preconceito e da discriminação racial.

- Para exemplificar como o racismo é uma “singularidade inquietante”, como aponta Muniz Sodré (2023), que promove o “naufrágio civilizatório” persistente até os dias atuais no Brasil, como aponta o Atlas da Violência 2019. O documento traz dados alarmantes acerca do “jogo” hegemônico, genocida e segregacionista da supremacia branca sobre as populações negras. De acordo com o referido documento, a violência contra negros/as no Brasil é algo cruel, desumano e inconcebível, demonstrado, sobretudo através do racismo da violência física contra o povo negro.

- Dos 75% das vítimas de violência letal no Brasil, a maioria são negras. Jovens negros têm uma taxa de mortalidade mais alta do que jovens brancos, e policiais negros, apesar de comporem 37% do efetivo policial, representam 51,7% dos policiais assassinados. Além disso, mulheres negras têm uma taxa mais alta de mortes por assassinato e enfrentam mais assédio em comparação com mulheres brancas. Os dados compilados aqui nos alertam, mais uma vez, para a relação entre o elitismo, a violência, a mediocridade e o racismo.

- Entre 2007 e 2017, os homicídios de mulheres negras aumentaram 29,9%, o que significa que 61% das mulheres vítimas de feminicídio nesse período eram negras. Do total de mulheres estupradas entre 2007 e 2017, 51% eram negras. Além disso, 77,2% das mulheres que sofreram assédio nesse intervalo de tempo eram negras (40,5%) ou pardas (36,7%). No que se refere à ação policial, 74% das pessoas mortas pela polícia entre 2017 e 2018 eram negras. Para cada 100 assassinatos no país, 75 vitimam pessoas negras, revelando um quadro alarmante de desigualdade, discriminação racial e do genocídio racial.

Após a fala do professor na silenciosa sala da biblioteca, ele fez a seguinte pergunta:

- Será que ações como essas não são racismo, sexismo, etnocismo ou genocídio? Será que ainda não perpetuamos a forma social do escravismo no Brasil? Os afrodescendentes foram incluídos no pacto social da independência do Brasil? Por que, nesse debate sobre o racismo, raramente ou quase nunca problematizamos de maneira séria e substancial a participação decisiva da branquitude nessa engrenagem do racismo? Deixo essas perguntas para nossas futuras reflexões.

- Em relação à importância do cabelo como um símbolo étnico-racial da população negra, Gomes (2008) destaca:

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, grifo nosso).

- Seguindo esse mesmo diapasão, uma mulher negra com cabelo Afro em nossa cosmo percepção, além de subverter a norma imposta pelos efeitos nefastos do colonialismo, da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, ela, a mulher negra, ainda sofre nos dias atuais uma tríplice violência no meio social: a violência racial, o sexismo e um processo de construção mental de negação de sua ancestralidade africana. Isso tem

atravessamentos potentes na (re)construção das identidades singulares e grupais.

Gabriel novamente indagou o professor:

- Professor, na sua cosmopercepção, como a Figura 11 contribui para a preservação e expressão da herança cultural africana e ancestral?

- Evidenciamos, Gabriel, a partir de nossa análise imagética da Figura 11, que ela apresenta indícios que podem potencializar o enraizamento ancestral e a herança cultural africana dos discentes e docentes negros/as ao representar, em uma obra de tiragem nacional, neste caso, LD, uma mulher negra ao som e movimento ziguezagueante do atabaque, enquanto dispositivo de combate ao racismo e “memoricídio” (Baez, 2010), uma vez que este artefato cultural atravessa potentemente a ancestralidade das culturas de África e da diáspora, proferindo resistências corporais contra o racismo. “Se o racismo opera dentro de uma hermenêutica do corpo, podemos presumir que, sem corpo, o racismo é inconcebível” (Sodré, 2023, p. 235).

- Assim, a Figura 11 contribui para (des)mantelar a lógica do racismo, uma vez que ela projeta imagetivamente interpretações outras do corpo humano não como “raças infectantes”, mas sim, corpos potentes, viventes, dissidentes e resistências ao monstro chamado racismo. Corroborando Meijer (2012, p. 34), “o enraizamento é um movimento de expansão, pois ‘enraizar-se’ é deixar-se atravessar pelos corpos-raízes da [cosmopercepção] africana no Brasil [...]. A raiz tem movimento [...]. O enraizamento é flexível, descontínuo e histórico e acontece à medida que a vida vai sendo devorada pelo tempo” (Meijer, 2012, p. 34).

- Portanto, Gabriel, o movimento musical ancestral presentificado no instrumento atabaque representa em nossa acepção um dispositivo de (des)preconceitualização das manifestações culturais do povo negro. Temos no atabaque uma (per)formance imagética de autorecuperação transgeracional de nossas origens africanas. Além disso, a ilustração do atabaque e da mulher negra no LD tem o potencial de tensionar a política educacional e curricular para promover a “recuperação das culturas negadas” (SANTOMÉ, 2013).

- Para tanto, Gabriel e demais, não podemos nos deixar capturar pelas “miragens das representações” (Chartier, 2002b), pois não devemos nos contentar, por mais potente que seja a Figura 11, (re)duzindo-a a uma iconografia meramente ilustrativa nas páginas do LD,

(des)considerando as lutas contra o racismo, o preconceito e a discriminação sociorracial. Faz-se necessário fazer circular, sobretudo na formação de professores em serviço, a perspectiva de uma formação pedagógica voltada para uma (for)maAÇÃO que contemple e valorize a diversidade cultural e promova a (re)educação das relações étnico-raciais a partir de um “currículo antimarginalização” (Santomé, 2013).

- Para Santomé (2013), o “currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos, estão presentes as culturas silenciadas” (Santomé, 2023, p. 167, grifo nosso). Em outras palavras, se quisermos adotar um “currículo antimarginalização” no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental promovê-lo de forma sistemática e contínua, e não apenas em ocasiões pontuais, como no Dia 20 de novembro, por exemplo.

- Diante do exposto, consideramos a Figura 11, no que tange aos princípios da Afrocentricidade, um alinhamento no que concerne aos princípios: da **agência africana** ao apresentar imagetivamente o lugar do povo negro como sujeito de sua própria história e cultura, a **localização psicológica**, perspectivando o lugar psicológico ocupado pela “*Identidade Negra Feminina nas batidas do Atabaque*” em um determinado contexto histórico, a **descoberta do lugar do africano como sujeito**, observando a África a partir das lentes analíticas do próprio povo africano. Além disso, ela dialoga com o quarto princípio - a **defesa dos elementos culturais africanos**, onde o atabaque, as vestimentas e os utensílios são tratados como elementos culturais não apenas dos africanos e seus descendentes, mas de toda a humanidade.

- Não obstante meus queridos/as alunos/as /amigos/as /pesquisadores/as, mesmo não sendo nosso foco de análise, evidenciamos a ausência de um diálogo entre as representações textuais e imagéticas. Esse tratamento dado à iconografia está em desacordo com o que preconiza o quinto princípio da afrocentricidade – o **refinamento léxico**. Isso implica uma questão de pano de fundo ao perspectivarmos a imagem: A possibilidade de que a imagem está realizando uma função “decorativa”, pois não faz menção ao gênero, à raça, à etnia e nem à manifestação cultural mobilizada na iconografia.

- Corroborando Chartier (1991), “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). Assim, mesmo diante dos fortes indícios de positividade imagética da Figura 11 na construção de subjetividade outras que (des)mantele o racismo, sexismo e etnocídio, percebemos na referida iconografia um apagamento linguístico-lexical e espiritual da frente a representação imagética, uma vez que, na trama iconográfica, não foram citados a raça, a etnia, o nome e a religiosidade da mulher negra nas batidas do Atabaque. E a este processo denominamos “racismo linguístico” (Thiong’o, 1964; Freire, 1970; Canagarajah, 1999; Nascimento, 2019).

Após concluir a análise da Figura 11, o professor Ya'akov prosseguiu para a Figura 12, que seria a próxima iconografia de sua análise imagética. Exclamando a Netúnia:

- *Minha querida Netúnia, peço, por favor, que você observe atentamente a Figura 12 e faça a descrição da mesma.*

Figura 12 – Grupo Musical do Zimbábue cantando em Bath, Inglaterra.



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 136, 9º ano).

- *Na fotografia grupal acima, evidenciamos um grupo musical da República do Zimbábue, predominantemente do gênero masculino. Da direita para a esquerda, temos cinco homens negros com cabelos rasteiros, dreads e crespos. Eles vestem blusas estampadas no estilo Afro, em cores lilás e brancas, e estão cantando e dançando alegremente. Mais à esquerda, encontramos uma mulher negra com cabelos dreads, vestindo uma estampa amarela-afro, um homem negro de cabelo crespo usando também uma blusa lilás e branca, e*

outro homem negro com cabelos dreads e uma blusa estampada em amarelo afro, todos cantando e dançando. Esta fotografia está contida na Unidade 4 – O que som e luz têm em comum?, na seção de timbre do LD de Ciências do 9º ano.

Recebendo um agradecimento carinhoso do Professor Ya'akov, Nétunia solicitou ao professor a possibilidade de iniciar a análise da Figura 12. Professor Ya'akov concordou e passou a palavra para Netúnia.

- De imediato, considero a imagem acima uma poderosa ferramenta no combate ao racismo. Ela está alinhada com o terceiro princípio do Parecer CNE/CP003/04, intitulado “Ações educativas de combate ao racismo e à discriminação”, que promove a “valorização da oralidade, corporeidade e arte, incluindo a dança, como aspectos fundamentais da cultura de raiz africana, em conjunto com a leitura e a escrita” (Brasil, 2004, p. 10). Além disso, a imagem nos leva a considerar a importância de atribuir um “significado construtivo à participação dos diversos grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira, bem como enfatiza os laços culturais e históricos entre esses grupos e a necessidade de alianças sociais” (Brasil, 2004, p. 10, [grifo nosso]).

- Tendo em mente que, como Chartier (1991, p. 183) observa, “a representação de cada grupo sobre si mesmo é fundamental para sua capacidade de ser reconhecido e de demonstrar sua unidade”, a Figura 12, intitulada “Grupo Musical do Zimbábue cantando em Bath, Inglaterra (2009)”, desempenha um papel importante na promoção do (re)conhecimento e na valorização da população negra nas perspectivas dos estudantes. Essa imagem representa a “unidade e a identidade da população negra, desencadeando um “processo de afirmação de identidades” (BRASIL, 2004, p. 70). Ela se revela, assim, uma iconografia poderosa ao permitir que a própria população negra seja (re)conhecida pelos outros como parte integrante da sociedade.

E prosseguiu Netúnia.

- Na nossa cosmopercepção, a fotografia retratada na Figura 12 desafia a lógica do “poder disciplinar” (Foucault, 1975). Ela busca (des)construir o que Foucault descreve como a criação de “indivíduos sujeitos” nas mentes de docentes e discentes, ao questionar e (sub)verter a vigilância e o controle de populações inteiras que são frequentemente (des)humanizadas. Como Foucault argumenta: “nunca estamos lidando com uma massa, com

um grupo, ou até mesmo, para dizer a verdade, com uma multiplicidade: estamos exclusivamente sempre lidando com indivíduos” (Foucault, 2006, p. 75). Em outras palavras, nossas interações, tanto textuais quanto imagéticas, envolvem “sempre” indivíduos, e não massas ou grupos.

- Em concordância com Chartier (1991, p. 183), que argumenta que as representações coletivas são fundamentais como matrizes para a construção do mundo social destacamos que a iconografia apresentada não apenas busca potencializar um realismo imagético, mas também está intrinsecamente ligada a uma situação real que influencia o reconhecimento de sua existência por parte de outras etnias. Portanto, consideramos que essa imagem possui um caráter antirracista, combatendo as ideias de “biopolítica das populações” (Foucault, 1994) e a “governamentalidade” (Foucault, 1994) exercidas sobre os corpos, especialmente o povo negro.

Netúnia, neste instante, perguntei ao Professor Ya'akov se poderia continuar a análise. Sem pestanejar, o professor disse sim, que eu poderia prosseguir. Assim fez Netúnia.

- Sobre a credibilidade, o realismo e os consensos acerca da importância imagética da fotografia como dispositivo de construção do real nas memórias individuais e coletivas de docentes e discentes em contextos de produção documental, como no LD, observamos que:

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 irredutível 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, grifo nosso).

- Portanto, a fotografia vai além de projetar um realismo nas subjetividades de todas as etnias. Ela (des)vincula uma das dimensões fundamentais do racismo, a “simbologização” (Wedderburn, 2007). Isso implica em não estereotipar negativamente os povos negros, ao mesmo tempo em que exalta as características culturais de um importante segmento da população mundial: o povo de África, representado aqui pela República de Zimbábue. Isso contribui para o processo de descolonização das mentes dos atores educacionais, das práticas pedagógicas e dos currículos oficiais, especialmente na Educação em Ciências.

- Por fim, professor e colegas do grupo, considero relevante promover a (des)colonização das mentes dos docentes e discentes, bem como das práticas educacionais e

currículos, especialmente na educação básica se quisermos potencializar uma educação, um currículo e uma prática pedagógica que não esteja capturada pelo paradigma euro-norte-americano. É urgente que adotemos epistemologias que combatam o racismo, o sexismo e o patriarcado centrado na branquitude no campo educacional, para eu “somente” assim, possamos encaminhar, mesmo que de forma gradual, rupturas e (trans)formações em prol de um “novo” paradigma civilizatório para a humanidade.

Professor Ya'akov agradeceu Netúnia pela excelente intervenção, dando prosseguimento em sua fala.

- Uma destas potentes epistemologias, Netúnia, é a “Afrocentricidade, um paradigma filosófico inovador”, conforme destacado por Elisa Larkin Nascimento (2009). No entanto, a tarefa não será de modo algum harmoniosa quando se trata da perspectiva de epistemologias para combater as desigualdades sociorraciais, pois, como afirma Asante (2014, p. 185), “a libertação das mentes do povo africano será uma batalha mais árdua do que a erradicação de regimes de colonização” (Asante, 2014, p. 185).

Elfons capturou a fala e indagou o professor:

- Professor, mesmo diante da potente expressão visual da Figura 12 no combate ao racismo, será que ela não insinua alguma forma de racismo, seja de maneira consciente ou inconsciente, principalmente para quem a analisa?

Professor respondeu:

- Elfons, essa ambiguidade está presente na Figura 12. Ao mesmo tempo em que ela é um poderoso dispositivo de combate ao racismo, também revela-se um racismo e sexismo. Isso fica evidente quando notamos que, mesmo de maneira positiva, a presença de pessoas negras na fotografia, evidenciamos apenas uma única representação da mulher negra nesse espaço. Portanto, considerando esse paradoxo, a figura acima, de certa forma, perpetua preconceitos, discriminação e sexismo ao representar uma única identidade negra feminina na presente iconografia “Grupo Musical do Zimbábue cantando em Bath, Inglaterra (2009)”. Corroborando Almeida (2018, p. 160, grifo nosso), o “**racismo e sexismo colocam as pessoas [mulheres negras] em seu devido lugar**”, entre eles, na subrepresentação e na invisibilidade de corpos negros femininos.

- Representações como as da Figura 12, mesmo projetando uma ação imagética

positiva do povo negro, escondem o lado obscuro do racismo, a “escassez de certas imagens” (Bourriaud, 2009, p. 59), neste caso, da mulher negra. Temos aqui uma imagem ambivalente, já que tanto transmite a representatividade negra quanto sub-representa a mulher negra. Corroborando Chartier (1991, p. 186, grifo nosso), as representações são máquinas “fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta”.

A cruel e triste constatação corrobora achados de pesquisas recentes. Barros e Colaboradores (2023), em sua pesquisa intitulada “Nuances de Cor: Desvendando o Espaço Escolar Através dos Olhos da Mulher Negra - Uma Investigação das Representações Imagéticas em Livros Didáticos de Ciências Naturais no Norte do Ceará, Brasil”, analisaram as representações da mulher negra nos LD de Ciências do PNLD/2017, utilizados em Itapiúna, Ceará. Os resultados revelaram que a representação da mulher branca é mais que o dobro em relação à mulher negra nos referidos LD, especificamente na coleção “Ciências Naturais: Aprendendo com o Cotidiano”.

- Das 296 aparições da representação feminina nos livros didáticos, foi evidenciado, de acordo com os pesquisadores, que a mulher branca é mais frequentemente representada, totalizando 193 aparições (65,2% do total), em contraste com a mulher negra, que aparece em apenas 103 ocasiões (34,8% do total). Essa disparidade na representação das mulheres em LD é um reflexo preocupante das desigualdades étnicas e raciais presentes na sociedade e no sistema educacional.

- Problematicar as representações naturalizadas e normalizadas em discursos didáticos textuais e/ou imagéticos acerca da população negra, seus modos de fazer, pensar e existir representa uma preocupação teórica, social e política de pesquisadores/as implicados com a temática da EREER, sobretudo no LD de ciências. Como bem aponta Bonin e Thomas (2019), um dos artefatos culturais no campo educacional que mais tem sido alvo de pesquisas no campo da EREER, foi/é o LD. “Como qualquer produção cultural, o LD constitui, veicula e expressa valores culturais específicos e visões de mundo de grupos que os produzem” (Bonin,Thomas, 2019, p. 85).

- Portanto, analisar e discutir as representações textual e imagética do povo negro neste artefato cultural, implica antes de qualquer coisa, a existência de uma nuvem potente

aproximando-se das nossas mentes, perspectivando um processo de (des)colonização dos saberes, uma vez que ao tensionar o lugar do negro no LD, além de desvelarmos indícios possíveis de racismo neste artefato cultural, no possibilidade abrir uma janela de oportunidade para pesquisar no LD outras pertenças étnico-raciais como por exemplo o lugar ocupado pela branquitude no LD e por conseguinte no currículo escolar.

- Se o currículo é uma expressão de poder inscrita nos embates de narrativas, seleção de conteúdos textuais e imagéticos, já que o que será mantido ou excluído do espectro curricular é um vetor de força e poder (Silva, 2022), podemos constatar preliminarmente que a Figura 12 em sua dicotomia visual produz o continuísmo do racismo ao estabelecer no interior do currículo desigualdades individuais e coletivas no que tange à sub-representação da mulher negra no LD de Ciências. Isso é, inegavelmente, como expressado no sentido foucaultiano, a “corporificação do saber” disseminado no currículo. Temos aqui o poder materializado nas representações.

- Tensionar o modo como as representações são forjadas, bem como quem pode ou não ser representado e qual a importância pedagógica e antirracista de questionar como o "outro" é "gestado" a partir do processo de representação objetivamente nos LD de Ciências é fundamental para descontinuar o racismo e fortalecer as identidades individuais e coletivas dos silenciados e marginalizados. “A questão da representação ocupa lugar central na política de identidade. Identidades sociais e regimes de representação estão ligados através de um nexo íntimo e inseparável” (Silva, 2022, p. 192).

*- Apesar da dicotomia presente na fotografia do grupo musical do Zimbábue, evidenciamos que o recurso imagético está alinhado com os princípios da **agência africana** ao encaminhar, nas subjetividades, o povo negro como criador da sociocultural e histórica, a **localização psicológica**.*

-Tensionar o modo como as representações são forjadas bem como quem pode e não pode ser representados e qual a importância pedagógica e antirracista de se questionar como o outro é “gestado” a partir do processo de representação objetivamente nos LD de Ciências é fundamental para a descontinuidade o racismo e no fortalecimento das identidades individuais e coletivas dos silecinadas e marginalizados. “A questão da representação ocupa lugar central na política de identidade. Identidades sociais e regimes de representação estão

ligados através de um nexó íntimo e inseparáveis” (Silva, 2022, p, 192).

*- A despeito do que foi refletido acima acerca da dicotomia presente na fotografia do grupo musical do Zimbábue, evidenciamos que o recurso imagético está alinhado com os princípios da **agência africana** ao encaminhar nas subjetividades o povo negro como criador da sociocultural e histórica, a localização psicológica ao nos conduzir psicologicamente para a cultura em um dado momento histórico. Também está de acordo com **a descoberta do lugar do africano como sujeito e a defesa dos elementos culturais africanos** ao apresentar a cultura africana como parte integrante da humanidade, além de uma nova narrativa da história da África.*

Ao término de sua analítica da figura 12, o professor Ya'akov agradeceu a todos/as pela atenção nas suas palavras e aproveitou o momento para dizer quem iria contribuir com ele na análise da Figura 13.

- Pessoal, antes de iniciar a análise imagética da Figura 13, quero informar que esta análise será proferida por uma pessoa maravilhosa que oficialmente não faz parte de nosso grupo de estudos, mas sentimentalmente o faz. Recebam com carinho e gratidão Mamadou Kemetian, o intelectual veterano dos serviços gerais da biblioteca da cidade de Capistrano (CE).

Figura 13 – Identidade Negra Feminina



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 39, 9º ano).

Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela (Angela Davis, 2017)³⁴

- Prezados/as colegas e amigos/as de estudos, minhas cordiais saudações. Antes de iniciar minha análise da figura 13, intitulada “Identidade Negra Feminina”, gostaria de expressar minha profunda gratidão ao professor Ya'akov por me convidar para realizar esta análise. Espero conseguir, mesmo sem possuir o talento acadêmico de alguns de vocês, apresentar uma análise que esteja à altura das expectativas de todas/os. Agradeço desde já pela oportunidade e espero contribuir de forma significativa para a nossa compreensão deste importante tema.

- Destacando de início que a referida representação fotográfica acima é potente. Ela ilumina e combate racismo estrutural e institucional presente na sociedade brasileira e no ambiente educacional. A Figura 13 – Identidade Negra Feminina é mais que representação imagética contida no LD de Ciências do 9º ano. Ela causa rupturas moleculares nas fixas e enrigecidas estruturas da supremacia branca e do patriarcado. Ela torna-se central para o debate da EREER ao processar na memória dos estudantes negros e não negros, a reescrita de narrativas outras que invisibilizam e esterotiparam a mulher negra e sua cultura. Ela sem nenhuma intenção autoritária de disseminação e normatização da cultura negra estende-se aos leitores/as como lição de que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” (Davis, 2017).

- A fotografia da figura 13 está ancorada na Unidade 1 – Por que somos parecidos com nosso país Biológicos?, seção - Mergulho no tema, na subseção: construção de heredogramas. A mesma evidencia uma mulher negra, olhos negros, na cabeça utilizando um lenço Afro de cor lilás. Trajando uma blusa azul com colarinho branco. A mesma está apresentando um semblante feliz e harmonioso.

Corroborando o Parecer CNE/CP003/04, a “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 étnicoracial da nação brasileira”, devem “corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos

³⁴ Para aprofundamento: [Angela Davis: “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” | Brasil | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](#).

afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC [...]” (Brasil, 2004a, p. 15). Partindo do exposto, entendemos que, *imagem acima tensiona o “currículo hegemônico que procura apagar e silenciar as diferenças, a presença” de negros/as das representações imagéticas do LD e do currículo de Ciências.* (Backes, 2015, p. 111).

-Para fins do presente manuscrito, a noção de currículo é compreendida na perspectiva das teorias pós-críticas, no qual ele não é “um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações” (Silva, 1995, p. 202). Ele é um espaço de lutas pela construção das identidades e diferenças. O currículo narra “histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos” (Silva, 1995, p. 195). Se esses eixos não são um dado fixo e acabado, é perfeitamente possível mobilizar processos de descolonização, transgressão, subversão e contestação do currículo euro-norte-americano masculino, cisgênero, supremacista branco ainda presente em nossas escolas de educação básica.

- Evidencia-se na iconografia “Identidade Negra Feminina” uma coerência positiva no que tange ao princípio do Parecer CNE/CP003/04 “Consciência Política e Histórica da Diversidade” ao orientar a imagem para “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos”, compreendendo 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).

-Ela, Figura 13, tem potencial para ser problematizada na sala de aula pelos professores uma questão que consideramos fundamental, o conceito de cultura a partir do Lenço Afro. Como bem assegura Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36), imagem tem potencial para transmutar o conceito de cultura “[...] impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis”.

-Em outras palavras, a “cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas” (Costa,

Silveira, Sommer, 2003, p. 36). Portanto, a imagem se bem problematiza em sala de aula pelos/as professore/as, tem potencial para (des)padronizar a normatização cultural e (des)construir no imaginário dos discentes a existência errônea de cultura superior e inferior. Portanto, não existe culturas superiores, mais sim culturas diferentes, ou mesmo como defender Nestor Canclini (2007), as “Culturas Híbridas”. Para o autor, as culturas híbridas e/ou hibridismo cultural é compreendido como a fusão de duas culturas distintas, afetando aspectos de ordem econômica, social, política e cultural.

-Corroborando Hall (2006), as identidades, estas forjadas no transcurso da modernidade tardia, estão sendo (des)locadas, (des)centradas em um contexto complexo de relações de poder e de discursos [textuais e/ou imagéticos] dominantes, configurando-se assim o acentamento das hierarquias. Partindo deste lugar, podemos evidenciar que a palavra-chave para esse fenômeno seja o “descentramento” do sujeito, onde a identidade é compreendida na sua fluidez, construída por representações simbólicas e linguísticas, sofrendo influências de diversas relações sociais e de poder que atravessam estas relações. Em suma, se o sujeito pós-moderno é descentrado, podemos pressupor que a imagem acima da mulher negra tensiona a centralidade na pessoa branca, a fixidez e o essencialismo imagético, promovendo (re)significação do sujeito de identidade feminina negra como modelo de representação positiva da humanidade.

E continuou Mamadou Kemetian suas reflexões.

-Se a linguagem é um dispositivo fundamental que opera as estruturas de poder político, social, cultural e institucional como afirma Hall (2006), podemos resumir provisoriamente que a imagem da Figura 16 além de um teor imagético positivo ao representar de forma potente a pertença étnico-racial feminina negra no LD, ela (des)estrutura nas subjetividades discentes um dos pilares fundamentais do racismo e seu poder, a linguagem estereotipada da mulher negra. Ou seja, temos aqui a partir da linguagem imagética da referida figura, potencial para que os sujeitos em idade escolar possam efetivamente reconhecer a multiplicidade de identidades e agência existente na humanidade.

-Aqui reside um ponto que consideramos fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, “o uso do diálogo para avaliar o conhecimento” (Collins, 2023, p.153). “O

diálogo implica em uma conversa entre dois sujeitos, não discurso do sujeito e o objeto. É um discurso humanizante, que desafia e resiste a dominação (bell hooks (1989, p. 13). Partindo desta perspectiva do diálogo como dispositivo pedagógico para (des)construção do projeto de educação verticalizado, onde o professor, os autores de LD, etc, supostamente se autoplocamam fontes de sabedoria, a imagem potencializa o diálogo entre gênero e raças, mediatizados pela representação imagética da mulher negra nas páginas de um livro didático de ciências.

- Portanto, reconhecer valorizar e reconhecer a existência da mulher negra nas págnas de LD de Ciências significa em última análise romper com o modelo euro-norte-americano de civilização e de humanidade exclusivamente a moda europeia e estadunidense. Nesse sentido, consideramos a referida imagem uma resposta potente ao patriarcado supremacista branco, ao colocar na centralidade visual, a maioria étnica silenciada e invisibilizada no Brasil³⁵ e por que não dizer no mundo, a mulher negra. Essa conquista é fruto dos tensionamentos feitos pelos movimentos sociais do Brasil, especialmente o movimento negro (MN) ao reivindicar a presença da história e cultura afro-brasileira no campo educacional, lutas estas que gestaram a Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, determinando a presença da história e cultura negra e indígena no currículo escolar.

- É importante pontuar que para além do teor visual positivo presentificado na Figura 13 para combater o racismo e o sexismo no campo educacional, é inevitável refletir seu caráter dicotômico. Paradoxalmente ela bifurca-se em uma dimensão violenta, racista e sexismo ao não nomear em nenhum momento do texto na qual está ancorada e nem na legenda oficial da imagem, a representação textual de “mulher negra”. Temos uma visualização imagética da pessoa negra potente, porém textualmente inexistente e genocídio, pois ela invisibiliza a identidade pessoa, coletiva e cultural presente na fotografia.

- Em outros termos, a presença ínfima e/ou a ausência total da identidade pessoa e étnica de africanos e da diáspora forçada revela um genocídio e um memoricídio destas populações da identidade nacional, exemplificando aqui como o currículo atual está sob égide do colonialismo ao não nomear a identidade de gênero/raça/etnia da imagem.

³⁵ Para aprofundamento recomendamos: Cf. [O que é ser mulher negra no Brasil? Vamos falar sobre isso! \(cnnbrasil.com.br\)](https://www.cnnbrasil.com.br) e [Situação da População Mundial 2023 - 8 Bilhões de Vidas, Infinitas Possibilidades | As Nações Unidas no Brasil](https://www.un.org/pt-br/news/story/2022/08/8-billion-lives-infinite-possibilities-united-nations).

-Um dos caminhos possíveis para a consecução de um processo de (des)colonização dos currículos de Ciências do EF, sobretudo anos finais, rescide na articulação deste componente curricular com o campo discursivo textual, imagético e ideológico da ERER. Ou seja, temos que ir muito além de uma série de atividades ou objetos do conhecimento isolados e fragmentados propostos ao seu estudo. Se desejarmos concretamente descolonizar o currículo, temos que transgredir ao currículo eurocentrista e os “currículos turísticos” onde “os conteúdos antirracistas, antissexistas, [...], devem estar presentes em todas as disciplinas [...]” não ficando “reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quanto não marginais, a objeto de dias especiais, nem a matérias independentes” (Santomé, 2013, p. 170).

*De todo o exposto e a despeito das dicotomias indetificadas na representação imagética da Figura 16, podemos depreender que o dispositivo imagético está alinhado com os seguintes princípios da afrocentricidade: a **agência africana** ao conduzir nas subjetividades dos estudantes, a representação de uma mulher negra enquanto gestora de história e cultura, a **localização psicológica** ao encaminhar-nos para a localização centrada em África e sua diáspora. Evidenciamos também uma filiação com o princípio da **descoberta do lugar do africano como sujeito** e a **defesa dos elementos culturais africanos** orgulhosamente o lenço Afro como lugar e instrumento da cultura do povo negro e por consequência da humanidade.*

- Como bem assegura Asante (2009):

[...] não se pode assumir uma orientação voltada à agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela. Deve haver a compreensão dos elementos africanos linguísticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos e dos valores, hábitos, costumes e religião sem impor interpretações eurocêntricas ou não-africanas (Asante, 2009, p. 98).

*-No que tange ao princípio o **refinamento léxico**, que consiste na eliminação de termos pejorativos utilizados para identificar os africanos e seus povos da diáspora, presentificamos uma total ausência do referido refinamento. Mesmo a imagem não apresentando nenhum vocábulo esterotipado para se referir ao povo negro, sentimos falta de vocábulos que exaltasse a referida população. Isso implica em apagamento linguístico de termos de refinamento lexical e de referências africanas.*

Sobre a importância do refinamento léxico como dispositivo antirracista, Asante (2009) sustenta que:

Livrar-se da linguagem de negação dos africanos como agentes na esfera da história

da própria África reduzidos a condição de inferioridade, não-humanos, selvagens de segunda-classe. O pensamento afrocentrado se engaja no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana (Asante, 2009, p. 99).

- Portanto, sentimos a ausência de termos e/ou expressões utilizadas na legenda da imagem ou no corpo do texto da subseção: construção de heredogramas que se apresentam textualmente os povos de África e seus descendentes de forma não sublaternizadas.

- Essa é minha singela análise. Gratidão à todas/os pela potente atenção!

Após as palavras proferidas por Mamadou Kemetian, todas/os presentes expressaram sua efusiva aprovação com uma calorosa salva de palmas.

Conforme esta incursão kemética caminhava para seu desfecho, o professor Ya'akov comunicou aos presentes que aguardará ansiosamente a participação de todos/as para a divulgação das considerações finais da presente pesquisa, marcada para o dia 22 de janeiro de 2024, às 9h, na sala 201 do campus Auroras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Unilab-CE.

CAPÍTULO 5

ENTRE FIRMEZA E (IN)CONCLUSÕES: O CARÁTER RESOLUTO NO/DO CORAÇÃO DO HOMEM SERENO.

“Não se dirija ao cérebro dos outros: dirija-se ao coração” - Nelson Mandela.

Em um dia ensolarado e com uma temperatura agradável de 22 de janeiro de 2024, na mesorregião do Maciço de Baturité, cidade de Capistrano (CE), o professor *Ya'akov* acordou às 5h da manhã. Através do WhatsApp, convocou novamente os membros do grupo de estudos “OxaláThoth” para a apresentação final da pesquisa marcada para hoje, às 9h, na sala 201 do campus Auroras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Unilab-CE.

- Prezados/as amigos/as em busca do saber, bom dia. Espero que todos/as estejam bem e com saúde. Estou passando por aqui para lembrá-los do nosso compromisso hoje na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, na cidade de Redenção, Ceará, para a apresentação dos resultados finais de nossa pesquisa. Informo também que o transporte, saindo às 8h da Prefeitura Municipal de Capistrano, será feito pelo ônibus amarelinho escolar, com meu pai, Ernandes, como motorista. Até breve!

Netúnia respondeu no grupo:

- Olá professor, bom dia! Agradeço pelo lembrete e pela organização do transporte. Apesar de não ser fã de andar de ônibus, sei que é importante estar presente para a apresentação dos resultados finais da pesquisa. Contem comigo para estar lá! Até logo.

Era exatamente 8h43min quando o ônibus finalmente chegou ao campus das Auroras na encantadora cidade de Redenção (CE). *Ya'akov* aguardava ansiosamente pelos seus amigos/as e membros do grupo “OxaláThoth” e familiares. Um por um, familiares de *Ya'akov* e colegas do grupo de estudos surgiram sorridentes do interior do ônibus, incluindo: **Ana Pimentel**, sua mãe; **Arthuzinho**, seu sobrinho e afilhado; **Edvar**, o funcionário responsável pela portaria da biblioteca; **Ernandes**, seu pai; **Madalena**, sua esposa; **Mamadou Kemetiano**, veterano dos serviços gerais da biblioteca da cidade; **Ishins**; **Netúnia**; **Arthuzinho**, **Gabriel** e **Elfons**, membros do “OxaláThoth”. *Ya'akov* abraçou a todos/as calorosamente, expressando sua gratidão pelo aceite do convite.

A sala 201 do campus Auroras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Unilab-Ce estava ficando cada vez mais lotada. Enquanto ajustava o Data Show e seus materiais de apresentação dos resultados finais da pesquisa, uma poderosa emoção transpassou o coração de *Ya'akov*. De repente, ele virou-se para os presentes e notou algo estranho, porém maravilhoso. Chamou *Arthuzinho* e sussurrou em seu ouvido:

-*Arthuzinho*, você está vendo outras pessoas na sala além daquelas que vieram no ônibus?

Arthuzinho respondeu:

- *Não professor, todas as pessoas que estão aqui na sala, exceto os membros da banca examinadora, vieram no ônibus. Por que a pergunta?*

Ya'akov respondeu:

- Ah, não é nada, *Arthuzinho*.

Observando mais atentamente, *Ya'akov* sentiu e visualizou a presença também na sala 201 de uma série de figuras marcantes: **Atun**, o criador supremo, divindade completa e fonte de luz universal; **Geb**, o deus da terra e seus pais **Shu** e **Tefnut**; **Geraldo Pimentel** [*in memória*], seu avô materno; **Maat**, a deusa da verdade e da retidão; **Nut**, a deusa do céu; **Nwn**, o deus egípcio representando o oceano primordial e as águas da vida; **Osiris**, o deus dos mortos, do julgamento e da vegetação; **Ra**, a divindade egípcia representando o sol; **Seth**, o deus associado ao caos, ao deserto e às tempestades.

Também **Shu**, o deus do vento e da perfeição, simbolizando a masculinidade e separando os céus e a terra; **Tefnut**, a primeira divindade feminina, representando a umidade atmosférica e a generosidade; **Vó Irismar** [*in memória*], sua avó materna; **Vó Zeca Flor** [*in memória*], seu avô paterno; **Vó Isaura** [*in memória*], sua avó paterna centenária. Essas presenças transcendentais e familiares evocaram uma sensação de conexão profunda e ancestralidade, envolvendo *Ya'akov* em um momento de reverência e reflexão.

Ya'akov ficou tão agraciado que mentalmente agradeceu a todas as ancestralidades presentes na defesa do trabalho final de pesquisa, reconhecendo que todas as divindades e ancestralidades presentes em espírito na sala 201 contribuíram de forma decisiva para a constituição da presente pesquisa.

Era 9h em ponto quando a professora doutora *Geranilde Costa e Silva*, presidente da

Banca Examinadora, abriu oficialmente a sessão pública de defesa de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (Unilab-IFCE). Logo após a abertura dos trabalhos, a palavra foi facultada ao professor Ya'akov.

- Ao chegarmos ao término desta jornada de pesquisa, permeada por reflexões profundas sobre as representações imagéticas da população negra nos LD de Ciências, é imperativo destacar a relevância do Paradigma da Afrocentricidade na análise dessas representações. A Afrocentricidade não apenas guiou nossos passos metodológicos, mas também nos instigou a desvelar as nuances das narrativas visuais presentes nas páginas desses materiais educacionais.

-Inicialmente, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos os presentes, tanto fisicamente quanto espiritualmente, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa: os membros do grupo de estudo “OxaláThoth”, meus familiares - especialmente meu pai, minha mãe, meu irmão, minha esposa e meu sobrinho/afilhado - e, por fim, não menos importantes, as divindades keméticas e meus ancestrais, tanto maternos quanto paternos, que se encontram presentes aqui em espírito. Muito obrigado.

- Neste momento, alcançamos o ápice de nossa pesquisa, que se concentrou nas reflexões geradas pelas inferências e análises em torno do objeto central: os Livros Didáticos (LD) de Ciências e a ERER, direcionando o olhar para a representação imagética da pessoa negra nos LD de Ciências do Ensino Fundamental, especificamente nos anos finais. Esta investigação foi conduzida com base teórico-metodológica na corrente historiográfica da História Cultural, alinhada aos princípios epistemológicos do paradigma da Afrocentricidade. Esse paradigma inovador não apenas fundamenta a pesquisa, mas também se configura como um poderoso instrumento para promover uma Educação voltada para os direitos humanos e antirracista.

*- Diante deste contexto, a presente dissertação - intitulada “**Na Perspectiva da Afrocentricidade: (Des)velando o Espaço Escolar Através dos Olhos da Pessoa Negra**” - constituiu uma investigação das representações imagéticas em LD de Ciências em Capistrano (CE), abrangendo o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Essa pesquisa empreendeu uma análise relevante das representações imagéticas da população negra nos*

LD de Ciências, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2020 e adotados pela rede pública municipal de educação de Capistrano (CE).

- Os objetivos delineados nesse estudo buscaram interpretar as imagens presentes nas capas, aberturas das unidades e relacionadas às temáticas abordadas nos LD, além de identificar a presença dos princípios fundamentais da Afrocentricidade e analisar a frequência dessas imagens.

Nesse momento, a energia caiu brevemente, mas retornou rapidamente. Sem perder tempo, o professor Ya'akov continuou sua apresentação.

-Ao analisarmos os quatro livros da coleção didática “Inspire Ciências”, observamos, de maneira geral, uma representação da pessoa negra “livre” de estereótipos e estigmas. No entanto, notamos uma baixa frequência de personagens negros em comparação com personagens brancos ao longo da coleção investigada. Conclui-se, portanto, que os LD de Ciências do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, PNLD/2020, ainda operam, no pleno século XXI, sob as sombras de equações desonestas, sub-representando e invisibilizando a população negra no currículo escolar, especialmente no Ensino de Ciências.

- Dentro do universo de 1.018 (mil e dezoito) imagens que compõem a representação humana nos LD da coleção Inspire Ciências, os personagens brancos foram visualmente retratados em 632 ocasiões, correspondendo a 62,08% do total. Em contraste, apenas 386 imagens representaram personagens negros nos quatro volumes didáticos, perfazendo 37,91% das iconografias que retratam seres humanos.

-Esses números evidenciam a escassa representatividade de personagens negros nas páginas dos LD de Ciências desta coleção, reforçando três questões cruciais que ainda precisamos superar para alcançar relações étnico-raciais saudáveis, respeitosas, humanistas e antirracistas: a percepção equivocada de que na sociedade brasileira a população negra é uma minoria, a presença do privilégio simbólico e material da branquitude nas representações visuais e os fatores determinantes que atuam na luta pela representação.

- Quanto à taxa de branquitude presente nos quatro volumes didáticos em discussão, evidenciamos uma média total de 1,6 na coleção Inspire Ciências, distribuída da seguinte forma: 7º ano (1,4), 8º ano (1,7), 9º ano (2,4) e 6º ano (1,3). Em outras palavras, a taxa de branquitude absoluta é de 1,6 personagens brancas para cada personagem negra, indicando

que, em média, há 1,6 vezes mais representações de pessoas brancas do que de pessoas negras nas imagens dos quatro volumes da coleção. Este achado não apenas reforça a sub-representação do povo negro na coleção, mas também indica que a branquitude é apresentada como a norma, sugerindo implicitamente que deve ser promovida na discussão imagética como superior à negritude na (re)construção das identidades individuais e coletivas dos estudantes.

-Em relação à frequência da mulher negra e branca nos quatro volumes dos LD de Ciências, Inspire Ciências, PNLD/2020, identificamos um dado impactante. Dentro do universo de 231 (duzentas e trinta e uma) representações da figura feminina humana na coleção didática, observamos que a frequência total de mulheres brancas é de 169, correspondendo a 73,16% desse conjunto. Em contrapartida, a frequência total de mulheres negras na investigação é de 62, representando 26,84% do universo total de frequência. Isso evidencia de maneira velada a presença de racismo e sexismo no que se refere à representação da mulher negra e branca nos quatro volumes dos LD de Ciências de referida coleção.

-Para ilustrar esta conclusão sobre a presença de racismo e sexismo na coleção Inspire Ciências, considere um universo de 1.018 representações de pessoas negras e brancas na referida coleção. Dentre essas, apenas 231 imagens são de mulheres negras e brancas, enquanto os homens negros e brancos juntos aparecem 787 vezes, correspondendo a 77,31% do universo de frequência citado. Isso evidencia a operacionalização do patriarcado, seja ele epidermicamente branco ou negro. No contexto do racismo, a sub-representação da mulher negra em comparação com a mulher branca já é um indício da operacionalização do aparato de supremacia branca. Este opera de maneira astuta e perspicaz, onde a força bruta não é necessária para criar submissão.

-A abordagem qualitativa aprofundada sobre 13 imagens selecionadas permitiu identificar nuances específicas relacionadas aos princípios Afrocentrados. A presença de agência, localização psicológica e defesa dos elementos culturais africanos em algumas imagens foi notável, enquanto a negligência em relação ao refinamento lexical apontou para desafios persistentes na representação equitativa.

- Ao aprofundar a análise das representações imagéticas nos LD de Ciências, é

imperativo contextualizar esses achados à luz de expressões impactantes que permeiam a discussão do racismo estrutural na sociedade brasileira. A assertiva de que “a história da formação da sociedade brasileira é a própria história do racismo” revela-se pertinente ao examinar a distribuição (des)igual de representações étnicas nos LD. Os resultados sugerem que o racismo persiste como um fio condutor na construção visual dos materiais educacionais, reforçando o argumento de que o racismo é, de fato, o crime perfeito, insidiosamente entranhado nas estruturas sociais e educacionais.

- No que tange à identificação se os seis princípios fundamentais da Afrocentricidade estão presentes ou não nas representações imagéticas que retratam as pessoas negras nos LD de Ciências do 6º ao 9º ano do EF, coleção Inspire Ciências, extraímos que ocorre um **alinhamento pontual** no que tange aos princípios “**Agência**”, “**Localização Psicológica**”, “**descoberta do lugar do africano como sujeito**” e a “**defesa dos elementos culturais africanos**”, negligenciando, porém, o “**refinamento lexical**”.

- Em contrapartida, observa-se nas imagens apresentadas na coleção didática que a representação da pessoa negra é humanizada. Essas representações incluem contextos familiares, encontros entre brancos e negros, ocupações em profissões de destaque, participação na produção artística e cultural, e uma diversidade étnico-cultural. Importante notar que tais representações são feitas de forma a evitar estereótipos e são descritas imageticamente sem “preconceito”. Conclui-se que a população negra é apresentada como detentores de direitos, (des)frutando de uma “cidadania plena”, sem ocorrências étnico-raciais negativas e prejudiciais.

- Torna-se fundamental inserir representações humanizadas do povo negro e seus afrodescendentes para a construção e fortalecimento da identidade da pessoa negra. Essa prática potencializa o desenvolvimento da autoestima e contribui para a superação dos estereótipos raciais negativos associados à etnia negra. Mesmo diante da consciência de que a realidade não é completamente refletida, projeta-se a capacidade de se enxergar por meio de representações imagéticas que retratam a cultura e ancestralidade na educação, especialmente nos LD de Ciências por si só já é antirracista. Em resumo, representações humanizadas como essas desempenham um papel crucial no combate ao racismo, sexismo e aos estereótipos raciais negativos do povo negro. É importante ter em mente que os

estereótipos funcionam como uma “tecnologia de poder”, operando no contexto do racismo.

- Diante desses achados, considero inevitável refletir sobre os obstáculos que devemos superar para promover a implementação plena da Lei nº 10.639/03. Presumo que o racismo estrutural e religioso representem desafios significativos para a efetivação dessa lei, que busca a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. O desafio vai além da revisão das imagens nos LD, incluindo a necessidade de subverter estruturas que perpetuam narrativas excludentes e normativas. É imperativo enfrentar esses obstáculos para garantir uma educação mais inclusiva e representativa.

- Partindo do pressuposto de que a escola e o currículo escolar são espaços/tempo permeados por dinâmicas racistas e de opressão, torna-se crucial considerar, compreender, tensionar e analisar as diversas manifestações de racismo presentes na sociedade brasileira. Esses racismos buscam impor como norma, no campo educacional, um currículo hegemonicamente euro-norte-americano, fundamentado em preceitos supremacistas brancos monoculturalistas.

- Nesse contexto, torna-se imperativo a construção de currículos alternativos por meio de teorias e práticas (trans)gressoras e (sub)versivas, configurando-se como dispositivos de resistência ao racismo, sexismo, e todas as formas de discriminação e segregação. Somente através desse processo, poderemos (pro)mover alguma forma de reparação para o povo negro diante das adversidades resultantes do processo de escravidão moderna e do colonialismo.

Ya'akov deu uma pausa, bebeu água e continuou sua apresentação.

- Igualmente importante é a necessidade de uma formação inicial e continuada para os professores de Ciências do Ensino Fundamental no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, com um enfoque antirracista. Isso é essencial para desafiar o currículo centrado no branco que prevalece nos espaços escolares. A formação docente desempenha um papel decisivo tanto na implementação da Lei nº 10.639/03 no ambiente escolar quanto na integração dessa perspectiva no currículo de Ciências. Dado que todas as disciplinas têm a obrigação de promover essa lei no contexto escolar, a formação dos professores é um elemento crucial para (trans)formar efetivamente o ensino e promover uma abordagem mais inclusiva focalizando o imperativo da diversidade como farol.

- Justamente reconhecendo a importância da formação de professores para enfrentar o racismo e as desigualdades sociorraciais, apresentamos um produto educacional formativo, um minicurso. Este é direcionado aos Profissionais do Ensino Fundamental, anos finais, que ministram a disciplina de Ciências na Rede Municipal de Ensino de Capistrano (CE). O minicurso tem como foco central a análise crítica das representações imagéticas presentes nos LD de Ciências, com especial ênfase nas relações étnico-raciais e no combate ao racismo e às desigualdades sociais.

- Penso que a recomposição do caráter humano para combater o racismo exige uma (re)configuração fundamental nos conteúdos pedagógicos e nas práticas educacionais. A (in)corporação da diversidade em direitos humanos no ensino de ciências, aliada a uma formação mais robusta da/os professora/es para a aplicação da Lei nº. 10.639/03 emerge como uma necessidade premente para concretizar a educação como socialização do ser.

Por fim, conclui-se que o objetivo geral desta pesquisa - que buscou analisar as representações imagéticas da população negra nos LD De Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, aprovados no PNLD/2020 e adotados pela rede pública municipal de educação de Capistrano (CE) foi em nossa compreensão alcançado.

Com o intuito de superar as lacunas de pesquisa identificadas, propomos (re)comendações para estudos futuros:

a) Realizar uma análise comparativa entre diferentes LD de Ciências adotados em escolas públicas de diversas regiões do Brasil. Essa investigação visa examinar como as mulheres negras são retratadas nesses materiais e se os princípios da Afrocentricidade orientam o currículo nos LD.

b) Conduzir pesquisas que explorem a percepção e o impacto das representações das mulheres e crianças negras nos LD de Ciências junto aos docentes e discentes. Essa abordagem qualitativa proporcionará insights valiosos sobre como tais representações influenciam os diferentes stakeholders no ambiente educacional.

c) Investigar de que forma a norma supremacista branca influencia as escolhas editoriais, a produção de LD e a percepção dos estudantes. Esse estudo aprofundado permitirá uma compreensão mais acurada dos mecanismos que perpetuam padrões excludentes nos materiais didáticos.

d) Realizar uma investigação comparativa entre diferentes coleções de LD de Ciências, visando compreender se os resultados obtidos são consistentes ou variam em contextos educacionais diversos. Essa abordagem ampliará a compreensão sobre a representatividade e diversidade em LD utilizados em diferentes regiões do país.

e) Investigar como a branquitude é retratada nos LD de Ciências e quais as percepções das/os professoras/es acerca representação do branco nestes materiais didáticos.

- Concluimos esta investigação com a convicção de que somos uma só comunidade, uma única raça, e uma humanidade (in)divisível. Almejamos uma nação-global mais feliz, livre de preconceitos, racismo e sexismo. A humanização do ser humano e a restauração de sua humanidade são imperativos urgentes. Somente por meio desses esforços alcançaremos uma sociedade mais justa, fraterna, cidadã e antirracista. O compromisso com a igualdade e a eliminação de barreiras é um passo essencial em direção a um mundo mais inclusivo e harmonioso.

Gratidão!

BIBLIOGRAFIA

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice**. Cambridge: Perseus Books, 1954.
- ALMEIDA, F. Discriminação racial: definições e manifestações. In: **Revista de Estudos Sociais**, 5(1), p. 23, 2019.
- ALMEIDA, S. **Raça e etnia no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.
- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo, 2019.
- ALVES, M.; JESUS, C.; SCHOLZ, R. Epistemologias e valores civilizatórios da complexidade cultural africana. **Revista de Estudos Africanos**, 10(3), p. 872, 2015.
- ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T.; GUERRA, A.; RIVAIR MACEDO, J. Histórias (in)visíveis nas Ciências. I. Cheikh Anta Diop: um corpo negro na física. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 31, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/791>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- AMENEMOPE. Ensinaamentos de Ame-ne-mope. In: ARAÚJO, E. **Escritos para a Eternidade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.
- APPLE, M.W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, D. C. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 429-448, Aug. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S21766812018000200429&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 mar. 2023.
- ARAÚJO, R. “O (bom) ouvinte é aquele que age”. In: SILVA, A. M. (Org.). **Desenvolvimento Pessoal e Organizacional**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. **Alfabetização e letramento: um diálogo entre a teoria e a prática**. Editora Papirus, 2004.
- ASANTE, M. K. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 136-148, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade a teoria de mudança social. **Afrocentricidade Internacional**, 2014.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASANTE, M. K. **Kemet, Afrocentricity and Knowledge**. Trenton: Africa World Press, 1990.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade: A Teoria de Mudança social**. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira. 1. ed. Philadelphia, PA: Afrocentricity International, 2014.

ASHBY, M. F. **Seleção de Materiais em Projeto Mecânico**. Butterworth-Heinemann, Amsterdão, 2005.

ASHBY, W. R. **Introduction to Cybernetics**. New York: Routledge, 2005.

ASSUNÇÃO, H. S. Reflexões sobre perspectivas africanas de gênero. **Cadernos Pagu**, (58), e205813. ISSN 1809-4449, 2020.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. ISBN 978-85-67450-14-8.

BÂ, A. H. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução: Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2007.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Tradução de Juvenal Hahne Junior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BÁEZ, F. **A história da destruição cultural da América Latina: da conquista à globalização**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011. 229 p.

BARREIROS, C. H.; GEBRAN, R. Formação Inicial e Continuada de Professores: Desafios e Perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, 6(18), p. 87-102, 2006.

BARROS, D. M. A. **Entre Progressos e Obstáculos: A Representação Imagética do Povo Negro no Livro Didático de Ciências Naturais do Ensino Fundamental (9º Ano).** Anais do Congresso Nacional de Educação (IX CONEDU), João Pessoa – PB, p. 1. ISSN: 2358-8829, 2023.

BARROS, D. M. A. *et al.* Shades of Color: unveiling the school space through the eyes of black women – an investigation of imagery representations in natural Science textbooks in northern Ceará, Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 6, p. e16312642129, 2023a.

BARROS, D. M. A. Matizes Ocultas: A Jornada do Livro Didático de Ciências no Ensino Fundamental II e a Inclusão/Exclusão do Povo Negro (2009-2023). In: **Anais do Congresso Nacional de Educação (IX CONEDU)**, João Pessoa - PB, p. 18. ISSN: 2358-8829, 2023.

BARROS, D. M. A. **Representações dos negros nos livros didáticos de ciências naturais, em Itapiúna (CE): ensino fundamental (6º ao 9º ano).** Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2021.

BARROS, D. M. A.; SILVA, G. C. S. Representação da população negra nos livros didáticos de ciências naturais no Baixo Maciço de Baturité (CE): ensino fundamental (6º ao 9º ano). In: MARTINS, E. S. et al. (Orgs.). **Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares** (1a ed., (pp. 298-314). Fortaleza: EdUECE, 2023b.

BENTO, C. **Pacto da Branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: MALDONADO-TORRES, N. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** 2 edição, cap. 2, p. 27-53, Autêntica, 2019.

BETTO, F. **A carícia essencial que resgata nossa humanidade.** 2014. p. 6.

BHABHA, H. **O Local da Cultura**, trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BILDA, J. O. **A instrução de Amenemope.** 1ª ed. Joinville: Clube de Autores, Brasil, 2021.

BISPO, A. G. P. **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.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p.

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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-20034publicacaooriginal1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 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 da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Parecer do CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Brasília, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4º ed, São Paulo: EDUSP, 2007.

CANDAU, V. M. **Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.

CARDOSO, L. A branquitude acrítica revisita e as críticas. In: MULLER, T; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017. 335 p.

CARDOSO, L. A branquitude acrítica revisita e as críticas. In: MULLER, T; CARDOSO, L.

(Orgs.). **Branquitude: estudos sobre identidade branca no Brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017. 335 p.

CARDOSO, L. **O Branco-Objeto: o Movimento Negro situando a Branquitude**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

CARIBÉ, A. **Racismo e Educação Antirracista**: Contribuições de Educação para as Relações Étnico-raciais e de Gênero. Salvador: Edufba, 2018.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARRERA, L. **A Dífícil Construção do Estado Nacional**: os discursos e a política educacional no Brasil na Primeira República. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

CARVALHO, J. M. O livro didático entre o silêncio e a discriminação. In: FONSECA, C.R J. Carvalho, M., CAMARGO, M. M. S. (Orgs.). **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido (pp. 11-34). Cortez Editora, 2006.

CATARINO, G. F. DE C.; REIS, J. C. DE O. A pesquisa em ensino de ciências e a educação científica em tempos de pandemia: reflexões sobre natureza da ciência e interdisciplinaridade. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21033, 2021.

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

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo** - São Paulo: Veneta, 2020.136 p.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Paris: Editions Réclame, 1976.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Paris: Presence Africaine, 1987.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: UFRGS, 2002a.

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

CHARTIER, R. **História Cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 2002b.

CHARTIER, R. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. In: Estudos Avançados. 5, n. 11. São Paulo Jan./Abr, 1991.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2023.

COELHO, L. P.; COELHO, M. R. L. Educação antirracista e formação de professores: reflexões a partir de uma experiência na educação básica. **Revista Eletrônica Em Extensão**, 15(27), p. 30-47, 2018.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36–61, maio 2003.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Tradução de Dirceu da Silva Sandra Maria Mallmann da Rosa . 5ª ed. Editora Penso, 264 p. 2021. ISBN-10: 6581334189 | ISBN-13: 978-6581334185.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**; Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. – Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010.

CRI. **Articulação para o Combate ao Racismo Institucional**. Identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: CRI, 2006.

CSORDAS, T. J. **Embodiment and Experience** – the existential ground of culture and self. Cambridge University Press, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. Traduzido por Aurélio Guerra Neto. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2019, pp. 17-49.

DORNELLES, J. C. Significados e representações sociais no contexto escolar: Uma discussão a partir da abordagem discursiva. **Psicologia & Sociedade**, 22(1), p. 55-63, 2010.

DU BOIS, W. E. B. **O Ato Fotográfico**. 13ªed. Campinas, SP: Papirus 2010.

DU BOIS, W. E. B. **The souls of Black folk**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELIADE, Mircea. **Isto és tu**. São Paulo: Landy, 2002.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EMMEL, R. **O currículo e o livro didático da Educação Básica: contribuições para a formação do licenciando em Ciências Biológicas**. (Tese de doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), 2015.

ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografia dos estudos culturais** - uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Alexandre Pomar. Porto. Edição A. Ferreira, s/d, [1952].

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: DUFBA, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, 2009. p. 1.380.

FINCH III, C. S. A Afrocentricidade e Seus Críticos. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 167-177.

FONSECA, D. **As mentiras do Ocidente**. 1ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2022.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 20.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, M. **Aula de 17 de março de 1976**. In: Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2005a, p. 285-315.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 2005b.

FRANCO, M. A. P. A formação de docentes no Brasil: ressalvas, boas e belas exceções. In: **Anais do Seminário Nacional “Formação de Professores: políticas e práticas”**, p. 513. Editora Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016.

FRANK B; WILDERSOSN III. **Afropessimismo**. Tradução de Rogerio W. Galindo e Rosiane orreia de Freitas. Editora Todavia, 2021.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, V. (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66.ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FROW, J.; MORRIS, M. Australian cultural studies. In: STOREY, J. (ed.). **What is cultural studies?** A reader. 2ª ed. London: Arnold, 1997.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: Argos, 2018.

GIDDENS, A. **Modernidade e Autoidentidade**; Eu e a sociedade no final da Idade Moderna. Polity Press, Cambridge, 1991.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), p. 57-63, 1995.

GOMES, N. Educação e relações raciais: Reflexões sobre a prática educativa e os processos de exclusão/inclusão de negros/as. In: **Educação & Realidade**, 21(2), p. 65-82, 1996.

GOMES, N. L. 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.

GORDON, L. Prefácio. In: FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GORDON, L. R. **An Introduction to Africana Philosophy**. Cambridge University Press, 2008.

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.

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.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

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

GUIMARÃES, A. S. A. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. Novos Estudos cebrap, 61, pp. 147-162, 2001. Disponível em: http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/95/20080627_democracia_racial.pdf Acesso em: 04 fev. 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Editora 34. São Paulo, 1999a.

GUIMARÃES, A. S. Discriminação racial e preconceito: notas para uma teoria social no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, 18, 2004.

GÜLLICH, R. I. C. **Investigação-formação-ação em Ciências: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino**. 1a ed. Curitiba, PR: Prismas, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 1991.

HALL, S. **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.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, S. Foucault: Poder, Conhecimento e Discurso. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. (Eds.), **Discurso, Teoria e Prática** (pp. 72-81). Londres: Sage publicações, 2001.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HELLER, A. Sobre os preconceitos. In: HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 43-63.

HIRANAKA, R. A. B.; HORTENCIO, T. M. A. **Inspire ciências**. São Paulo: FTD, 2018.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.). **A Invenção da Tradição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Intelectuais Negras**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.3, n.2, p 464-478, 1995.

JACQ, C. **A sabedoria viva do antigo Egito**. São Paulo: Madras Editora, 2000.

JACQUES, M. G. C.; STREY, M. N.; BERNARDES, N. M. G.; GUARESCHI, P. A.; CARLOS, S. A.; FONSECA, T. M. G. **Psicologia Social Contemporânea**. Editora Vozes Limitada, 2014.

KARENGA, M. A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 37-69.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.

KI-ZERBO, J. **História geral da África. Metodologia e pré-história da África. Introdução Geral.** 2a ed. – rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. M. Pesquisa documental e análise de conteúdo: Uma reflexão sobre suas interfaces. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão**, p. 1-15, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 2003.

LAYMON, K. **How to slowly kill yourself and others in America.** Chicago: Bolden, 2013.

LICURSI, C. A. **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.

LISPECTOR, C. **A Hora da Estrela.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

LOPES, M. O. da S. **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.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009. ISBN 978-85-232-0927-8. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

MALDONADO-TORRES, N. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade.** In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: 71-114.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

MARCHESI, A. Preâmbulo. In: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. (Orgs). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente.** Organización dos Estados Ibero-americanos. Fundación Santillana: Metas Educativas, 2021. p. 7-9.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATHIAS, A. L. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Ciências**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, PB, 2011.

MAZAMA, A. A afrocentricidade como um paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Antropofagia, crítica cultural e síntese de conhecimentos. Lisboa: Antígona, 2018.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Antropofagia, crítica cultural e síntese de conhecimentos. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Atígona Editores Refractários, 2014.

MBEMBE, Aquille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

McINTOSH, P. **White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack**. Peace and Freedom, v. 10, n. 4, p. 10-12, jul./ago. 1989.

MEIJER, R. de A. e S. **Valorização da Cosmovisão Africana na Escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012, 194f.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Sociologia e modernidade na América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2017.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: novas perspectivas para velhos desafios**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MILLS, C. W. **The Racial Contract**. Ithaca: Cornell University Press, 1997.

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

MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papirus, 1995. Cap. 1, p. 17-36. (Coleção Corpo e Motricidade).

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, C. **Diversidade e Alteridade**: Ensaios de Estudos Pós-coloniais. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

MULLER, F.; CARDOSO, V. Educação e Luta Antirracista: A Experiência do Projeto Quilombo das Artes. **Revista Práticas Educativas, Memória e Oralidade**, 3(2), p. 60-74, 2017.

MÜLLER, T. M. P. **A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013)**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada de 04 a 08 de outubro de 2015, na UFSC – Florianópolis, 2015.

MULLER, T. M.; CARDOSO, L. (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo, 2004.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Estratégias e Políticas de Combate ao Racismo Institucional**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa, 2006.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, A. Conhecimento plural: uma abordagem interdisciplinar. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, 5(2), p. 30, 2009.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, E. L. **Sankofa: significado e intenções. A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, G. **O racismo velado**. Recuperado de: <https://www.geledes.org.br/o-racismo-velado-por-gustavo-nascimento>. Acesso em: 21 de janeiro 2024.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Letramento, 2019.

NEAL, M. A. **New black man**. New York: Routledge, 2005.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, 26(91), p. 599–615, 2005.

NOGUEIRA, O. **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 Social, 18(1), p. 287-308, 2006.

NOGUERA, R. **A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope**. Ensaios Filosóficos, (8), 2013, p.139-155.

NOGUERA, R. **Ensaios Filosóficos**, Volume VIII – Dezembro/2013.

OBENGA, T. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In: KWASI, Wiredu (ed.). **A Companion to African Philosophy**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004, p.31-49.

OBENGA, T. **La Philosophie Africaine de la Période Pharaonique: 2780-330 avant notre ère**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990. ISBN: 2-7384-0502-9.

OBENGA, T. **O sentido da luta contra o africanismo eurocentrista**. Luanda: Mulemba, 2013.

OLIVEIRA, F. **Saúde da população negra: Brasil, ano 2001**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2003.

OLIVEIRA, O. V. de; MIRANDA, C. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sara. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004.

OYÈWÚMÍ, O. **Family bonds/Conceptual Binds: African notes on Feminist Epistemologies**. Signs, Vol. 25, No. 4, Feminisms at a Millennium (Summer, 2000), pp. 1093-1098.

OYÈWÚMÍ, O. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento.

OYĚWÙMÍ, O. **Conceptualizing Gender**: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo.

PAIVA, M. M. de; NASCIMENTO, J. M. do. **A pesquisa qualitativa: a etnometodologia e a educação**. In: TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. (Orgs.). Metodologias Qualitativas: teoria e prática. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 355-374.

PEREIRA, F. S.; PEREIRA, L. Formação de professores para a educação antirracista: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 10(19), p. 188-205, 2020.

PEREIRA, R.; SOUZA, C. Discriminação em suas mais variadas formas de manifestação. In: **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, 1, 2016.

PETIT, S., SILVA, G. Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. In: NUNES, C., CUNHA Jr H., SILVA, J. (Orgs.) **Artefatos da Cultura Negra**. Fortaleza: UFC, 2011.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINHEIRO, B. C. S.; ROSA, K. D. (Eds). **Descolonizando saberes: a lei 10639/2003 no ensino de ciências**(1st ed.). São Paulo. Livraria da Física, 2018.

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Vozes, 2008. p. 295-316, 2008.

PTAHHOTEP. Ensinaamentos de Ptahhotep, In. ARAÚJO, E. **Escrito para a eternidade: a literatura no Egito faraônico**, Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2010.

RABAKA, R. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.129-146.

RAMOSE, M. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. v. 4, p. 06-24, out. 2011.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).

RÍOS, A. Los estudios culturales y el estudio de la cultura em América Latina. In: MATO, D., (Org.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. p. 247-254. Disponível em: <http://www.globalcult.org.ve/Alicia%20R%EDos%20.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. 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.

SÁ, W. S. M. 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.

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

SANT'ANNA, D. B. Cuidados de Si e Embelezamento Feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Política do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121-139.

SANT'ANA, D. F. **Educação, racismo e diversidade cultural**. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS JUNIOR, R. N. dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 1-16, nov. 2010.

SANTOS, A. A. D. **Existência e transcendência negras nos poemas de Elisa Pereira** - Literatura Afro-Brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1183-existencia-e-transcendencia-negras-nos-poemas-de-elisa-pereira>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. (Orgs.) **Metodologias Qualitativas: teoria e prática**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SANTOS, K. de O. **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, M. **Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo**, 2000. p. 2.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I -Número I - julho de 2009.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SHULMAN, L. S. **Teaching as Community Property**: Putting an End to Pedagogical Solitude. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), p. 10-17, 1998.

SILVA, E. M. da. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. In: **Revista de Estudos da Religião**, n. 2. São Paulo: PUC, 2004. p. 1-14.

SILVA, M. A. **Ações Afirmativas e Diversidade na Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SILVA, M. P. (Cidinha). Formação de Educadores/As para ao combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. IN: CAVALLEIRO, E. **Racismo e Anti- Racismo na Educação**: repensando a escola. Selo Negro, São Paulo, 2001.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 14. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2014.

SODRÉ, M. **O fascismo da cor**: Uma radiografia do racismo nacional. Editoras Vozes, 2023.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 171p.

SOUZA, S. **Um outro olhar**: Filosofia. São Paulo: FTD, 1995.

STOER, S.R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: Da pedagogia inter/ multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

STUMPF, I. R. **Metodologia de pesquisa em ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

TAGUIEFF, P. A. **A força do preconceito**. Ensaio sobre a democracia racial. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012. 325 p.

TAUSSIG, M. **Defacement**: Public Secrecy and the Labor of the Negative. Stanford: Stanford University Press, 1999.

TAUSSIG, M.. **Xamanismo, colonialismo e homem selvagem**: um estudo sobre terror e cura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. **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.

THEODORO, M. **A sociedade desigual**: o racismo e a branquitude na formação do Brasil. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a Dificuldade de Leitura em Alunos do Ensino Superior: “Deficiência” ou Simples Falta de Hábito?. **Revista Lugares de Educação**, v. 1, p. 325-346, 2011. DOI: 10.18788/2237-1451/rle.v1n2p325-346.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais**. Paris: UNESCO, 1978.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

VEIGA NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença (pp. 105-118). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VERRÂNGIA, D. Diversidade e ensino de ciências: formação docente e pertencimento racial. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. Atas... Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales**. Urcutá: Ediciones Abya-Yala, 2012.

WEDDERBURN, C. M. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. 2007.

WERNECK, J. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. Brasília: ONU Mulheres, 2013. p. 1-55.

WILLIAMS, E. **Capitalism and Slavery**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2012.

WOBOGO, V. Cold Wind From the North: The Prehistoric European Origin of Racism Explained by Diop's Two Cradle's Theory. Charleston: Books on Demand, 2011.

YU-LAN, F. **A Short History of Chinese Philosophy**. New York: The Free Press, 1976.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

PRODUTO EDUCACIONAL:

MINICURSO

**(DES)CONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES: DISCURSOS (IN)SURGENTES
SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DE CIÊNCIAS**

AUTOR

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

ORIENTADORA

Dr.^a. GERANILDE COSTA E SILVA

**REDENÇÃO-CE
2024**

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

**(DES)CONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES: DISCURSOS (IN)SURGENTES
SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DE CIÊNCIAS**

Produto Educacional apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geranilde Costa e Silva

**REDENÇÃO (CE)
2024**

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

**(DES)CONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES: DISCURSOS (IN)SURGENTES
SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DE CIÊNCIAS**

Produto Educacional apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Aprovado em: 22/01/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Geranilde Costa e Silva (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof.^a Dr.^a Rebeca de Alcântara e Silva Meijer
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Ivan Costa Lima
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Claudio de Souza Rocha
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

CRIADOR DE CONTEÚDO E MENTORA

DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS

Licenciado em Pedagogia, Química e Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Saúde da Família e em Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, ambas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Também possui Especialização em Biologia e Nutrição Humana e Saúde, ambas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), assim como em Educação a Distância, com ênfase em Gestão e Tutoria, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), e em Tecnologias e Educação Aberta e Digital, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em convênio com a Universidade Aberta de Portugal (UAB). Mestre em Humanidades pelo POSIH da UNILAB e em Ciências da Educação pelo PPGE da Universidade Americana (UA). Atua como Bolsista do Programa da UAB, vinculado à CAPES, colaborando como Tutor EaD para os componentes curriculares do Curso de Especialização em Ensino de Ciências (Ciência é 10) da UNILAB. Atualmente, é membro dos Grupos de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) da UNILAB e Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais (ACUENDAÇÕES) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Paralelamente, está cursando o Mestrado em Ensino e Formação Docente pelo PPGEF, Mestrado Profissional oferecido pela UNILAB e IFCE, e Doutorado em Educação Científica e Formação de Professores pelo PPG ECFP da UESB, campus Jequié-BA. Parecerista Ad hoc da Revista Iniciação à Docência (RID), classificada como B3, publicada pela UESB, e da Revista Cocar, classificada como A2, periódico do Programa de PPGED da UEPA. Atualmente, exerce a função de professor de Ciências na rede municipal de ensino da cidade de Itapiúna-CE. CV: <http://lattes.cnpq.br/5911438875154191>.

GERANILDE COSTA E SILVA

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente junto à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB, em Redenção-CE. Membro do corpo editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), classificada como A1, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e da Editora Sertão Cult, Sobral-CE. Atualmente, é Coordenadora de Direitos Humanos e Ações Afirmativas - CDHAA, setor da Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE/Unilab). Professora efetiva no Mestrado Acadêmico em Ensino e Formação Docente e também no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis - MASTS, ambos na UNILAB. Desenvolve estudos por meio da Pretagogia no âmbito escolar, voltados à Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Especial Inclusiva em territórios indígenas e quilombolas. Membro do Grupo de Pesquisa: ÁFRICA-BRASIL: Produção de conhecimento, Sociedade civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, na linha de pesquisa: Educação e Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: territórios, religiosidades e intelectualidades. Acadêmica do curso de Direito. CV: <http://lattes.cnpq.br/3118237950456062>.

Esta proposta de Produto Educacional foi concebida com o propósito de ser empregada em conjunto com os profissionais docentes de Ciências, os quais ministram aulas para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, nas instituições de ensino da esfera pública localizadas no município de Capistrano, no Estado do Ceará.

PRODUTO EDUCACIONAL

 IDENTIFICAÇÃO

Título	(Des)construindo Representações: discursos (in)surgentes sobre as relações étnico-raciais em livros de Ciências.
Modalidade	Minicurso.
Carga Horária	Total de 60 horas, com 1 encontro semanal e/ou mensal.
Meta Física	Capacitar 20 (vinte) professores/as de Ciências que atuam no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Capistrano-CE.
Público-Alvo	-Profissionais do Ensino Fundamental, anos finais, que lecionam a disciplina de Ciências na Rede Municipal de Ensino de Capistrano-CE.
Equipe Técnica Responsável	- Criador de Conteúdo: Diego Matos Araújo Barros, Mestre do Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF), parceria entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE). - Mentora: Dra. Geranilde Costa e Silva, doutora e mestra em Educação (UFC). Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em Redenção-CE. Orientadora.
Entidades Encarregadas da Emissão de Certificados	-Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). - Conselho Municipal de Educação de Capistrano-CE

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

1. EXÓRDIO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Prezados/as professores/as de Ensino de Ciências do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano);

É com grande satisfação que apresentamos nosso minicurso: **(DES)CONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES: DISCURSOS (IN)SURGENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DE CIÊNCIAS**. Este Produto Educacional (PE) foi desenvolvido com o intuito de proporcionar uma experiência de aprendizado profunda e significativa, abordando questões essenciais relacionadas às Relações Étnico-raciais no contexto da Educação em Ciências.

Nosso minicurso é parte integrante de nossa pesquisa de Mestrado intitulada: **Na Perspectiva da Afrocentricidade: (des)velando o espaço escolar através dos olhos da pessoa negra - uma investigação das representações imagéticas em livros didáticos de Ciências, Capistrano-CE - Ensino fundamental (6º ao 9º ano)**. A pesquisa é desenvolvida no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, sob a orientação da Professora Doutora Geranilde Costa e Silva.

Este minicurso tem como foco central a análise crítica das representações imagéticas presentes em livros didáticos (LD) de Ciências, com especial ênfase nas Relações Étnico-Raciais. Compreender e questionar essas representações é fundamental para promover uma educação inclusiva, combater estereótipos raciais negativos frente ao povo negro, criar um ambiente escolar mais igualitário e promover a (re)educação das relações raciais entre negros, brancos e indígenas (Brasil, 2004; Barros, 2021; Barros *et al.*, 2023). “A transformação da temática africana e afro-brasileira em conteúdo de ensino vem acompanhada da exigência de se **(re)construir novas formas de abordagem, assim como de (re)ver posturas e posicionamentos socialmente arraigados** (Santos, 2013, p. 61, grifo nosso).

A escolha do LD como objeto, documento e artefato cultural de nosso minicurso deve-se à sua capacidade de reproduzir discriminação, estereótipos e invisibilidade de certos grupos sociais, especialmente a população negra (Carvalho, 2006). Além do exposto, as coleções didáticas, fruto da pujança do Programa Nacional do Livro Didática (PNLD) são referenciais curriculares, linguísticas, ideológicas, culturais e iconográficas em ambientes pedagógicos,

sendo uma das principais ferramentas de trabalho para professores/as e alunos/as das escolas públicas, frequentemente sendo a “única” fonte de leitura disponível (Choppin, 2004; Gullich, 2013; Emmel, 2015; Barros, 2021).

Portanto, os LD não são imparciais, mas sim influenciados por ideologias que têm o potencial de perpetuar discriminação e preconceito, seja de forma discreta ou evidente, como afirmado por Carvalho (2006, p. 11), “[...] o LD pode também se constituir num instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora explícita; ao “invisibilizar” o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles os negros, as mulheres [...]”.

É crucial fazer uma reflexão sobre os processos de dominação presentes no currículo escolar, levando em consideração a obrigação de abordar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na Lei nº 10.639/03, que se aplica a todas as disciplinas, bem como a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na Lei nº 11.645/08, que abrange desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Dentro desse contexto, ao analisarmos e discutirmos as representações étnico-raciais, notadamente do povo negro LD, podemos determinar se elas estão sendo retratada de forma respeitosa e valorizada, ou se existem omissões e distorções que prejudicam uma educação inclusiva, antirracista e equitativa. Isso, por sua vez, compromete a promoção da valorização da diversidade e a busca pela igualdade de gênero e racial.

Apesar do tempo em que ambas as Leis Federais estão em vigor, ainda é possível identificar nos LD estereótipos raciais negativos em relação ao povo negro (Rosemberg *et al.*, 2003; Silva, 2011; Müller, 2015; Barros, 2021, 2023; Barros; Silva, 2023). Além disso, outras pesquisas apontam para a escassez significativa de estudos na área do Ensino de Ciências com uma abordagem teórica e metodológica para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) (Verrangia, 2009; Dias, 2017; Dias *et al.*, 2022).

Dada essa observação, é evidente a necessidade de oferecer um minicurso desse tipo, com o objetivo de promover a formação contínua de professoras e professores de Ciências do Ensino Fundamental, anos finais, que atuam nas escolas públicas de Capistrano (CE), com um foco especial nas questões das relações étnico-raciais. É fundamental criar oportunidades de questionamento e promover atividades formativas que permitam que os educadores do Ensino de Ciências do Fundamental tenham um contato crítico com o campo de estudos das Relações Étnico-Raciais, com o intuito de combater o racismo, o sexismo, as desigualdades sociais e o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

O presente minicurso foi desenvolvido com base em fundamentos teóricos e práticos sólidos. Iniciamos com uma exploração aprofundada do referencial teórico sobre relações raciais no Brasil, fornecendo os conceitos-chave necessários para a análise crítica. Em seguida, examinamos as percepções dos professores de Ciências em relação às relações raciais e como essas percepções são moldadas socio-historicamente.

A análise das representações imagéticas nos LD de Ciências é uma etapa central deste minicurso. Os participantes serão instrumentalizados para aplicar o conhecimento teórico e as percepções discutidas anteriormente na análise prática das imagens presentes nos materiais didáticos. A metodologia deste PE está estruturada em cinco seções:

1. Compreender o Referencial Teórico sobre Relações Raciais no Brasil: esta seção proporciona uma compreensão significativa do referencial teórico e dos conceitos-chave relacionada às relações raciais no Brasil, estabelecendo a base teórica necessária para análises posteriores.

2. Percepções e História: Explorando o Passado e o Presente das Relações Raciais: exploramos as percepções dos professores em relação às relações raciais e como essas percepções são moldadas pela história, contextualizando as análises das representações imagéticas nos livros de Ciências.

3. Análise das Representações Imagéticas pelos Professores: nesta etapa, avançamos para a análise das representações imagéticas nos livros de Ciências. Os participantes aplicarão os conhecimentos teóricos e as percepções discutidas na análise prática.

4. Lei nº 10639/03: Contextualização Sócio-histórica, os dispositivos legais e objetivos educacionais fomentados pela legislação (Aula Assíncrona): nesta seção, promoveremos, a partir de aulas assíncronas, uma reflexão sobre a Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, explorando suas implicações na formação de professores de Ciências do Ensino Fundamental.

5. Práticas Pedagógicas Inclusivas: nesta seção, exploraremos estratégias e recursos pedagógicos para a efetiva implementação da Lei nº 10639/03, promovendo a (re)construção de práticas pedagógicas inclusivas, culturalmente sensíveis e antirracistas (Aula Assíncrona).

Encerraremos o minicurso com a seção Trabalho Final do Minicurso **“(Des)construindo Representações: discursos (in)surgentes sobre as relações étnico-raciais em livros de ciências”**. Tendo como mediador o trabalho final do minicurso,

promoveremos uma compreensão mais acurada das complexidades dessas representações, possibilitando a (re)formulação de discursos mais inclusivos e alinhados com a promoção da equidade racial no contexto educacional.

Este PE foi desenvolvido com dedicação e comprometimento social e política, com o objetivo de contribuir para um debate mais informado e uma prática pedagógica mais inclusiva. Esperamos que todas/os participantes encontrem neste minicurso ferramentas valiosas para promover mudanças positivas em suas práticas educacionais, focando a (Re)educação das Relações Étnico-Raciais e o combate ao Racismo, Sexismo e às Desigualdades Sociorraciais.

Atenciosamente,

Diego Matos Araújo Barros

2. COMPREENDER O REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo fornecer uma base sólida de entendimento teórico sobre as Relações Raciais no Brasil, essencial para a análise crítica das representações imagéticas nos livros de Ciências. Iniciaremos abordando os conceitos fundamentais que permeiam a discussão sobre relações raciais, considerando as especificidades do contexto brasileiro.

2.1 Breves esclarecimentos conceituais

Antes de nos aprofundarmos na Análise das Representações Imagéticas por parte dos/as Professores/as, é fundamental esclarecer alguns termos-chave utilizados ao longo do campo de estudos das Relações Étnico-Raciais. Os termos **“Raça”**, **“Etnia”**, **“Racismo”**, **“Preconceito/Preconceito Racial”**, **“Discriminação/Discriminação Racial”**, **“Relações Étnico-Raciais”**, **“Branquitude”**, **“Negritude”**, **“Livro Didático” (LD)**, **“Antirracista/Educação Antirracista”**, **“Afrocentricidade”** e **“Representação”** desempenham um papel crucial na compreensão do contexto e na análise realizada. Este esclarecimento visa fornecer uma base sólida para a apreciação da discussão e da análise, tanto das representações imagéticas quanto para compreender a influência do pensamento racial na constituição da “modernidade brasileira” e suas implicações na sociedade e nas instituições, incluindo a Escola.

O primeiro conceito a ser problematizado é o da **“Raça”**. Ao contrário da perspectiva que considera a raça humana como um construto estritamente biológico-fenotípico (Kant, 2000), entende-se que a raça é, na verdade, um conceito social e politicamente construído ao longo de muitas décadas (Guimarães, 1999; Hall, 2003). Seu propósito é categorizar, estereotipar e racializar determinados grupos e/ou pessoas como superiores (brancos), em detrimento de outros considerados inferiores (não brancos). Essa categorização se baseia em marcadores fenotípicos, como cor da pele, textura do cabelo, traços faciais, entre outros. Essa abordagem visa imputar ao biológico a responsabilidade pelos estereótipos e preconceitos presentes nas sociedades (Gomes, 2005; Hall, 2013). É importante ressaltar que não há fundamentação científica para as raças humanas; elas são, na realidade, rótulos e invenções sociais (Guimarães, 1999; Quijano, 2005; Mbembe, 2017).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana desempenham um papel fundamental no aprofundamento dessa compreensão:

É importante destacar que por raça entende-se 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, 2004, p. 5).

Portanto, concordamos com Gomes (2005, p. 49, grifo nosso) ao afirmar 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”.

A autora complementa ainda, acrescentando que:

É no contexto da cultura que 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 diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade e nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar (Gomes, 2005, p. 49).

O segundo conceito é o da “**Etnia**”. Apesar do consenso entre algumas pesquisadoras e pesquisadores das relações étnico-raciais em preferirem utilizar o termo “etnia” em vez de “raça” para (des)crever a relação entre a negritude (pessoas negras) e a branquitude (pessoas brancas) no Brasil, entendendo que o termo “raça” evoca antecedentes históricos de subjugação, subalternização e inferiorização de certos povos, alimentados por teorias raciais que naturalizavam aspectos biológicos e fenotípicos, o termo “etnia” é empregado como referência “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).

Reforçando a perspectiva teórica adotada por Hall (2006) e Gomes (2005), Munanga (2003, p. 12) 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”. Em outras palavras, o autor destaca a possibilidade de existir uma diversidade de etnias dentro de uma mesma pertença étnico-racial, pois o conceito de “**raça é morfológico e o da etnia é**

sócio-cultural, histórico e psicológico” (Munanga, 2003, p. 12, grifo nosso).

Diante do exposto, percebemos como a diferenciação entre as categorias “raça” e “etnia” permanece no domínio das “(in)certezas”, tornando difícil estabelecer essas diferenças teoricamente. Nas vivências sociais das pessoas, as distinções entre “raça” e “etnia” tornam-se (des)afiadoras, uma vez que, com base nas concepções dos/as diversos/as pesquisadores/as que contribuíram para este 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).

O terceiro conceito a ser abordado é o “**Racismo**”. Partindo da compreensão de que a ideologia é uma manifestação presente da (consciência), enraizada na dinâmica de dominação entre as classes e na naturalização das (des)igualdades, podemos (re)conhecer o racismo como um exemplo emblemático dessas características (Iasi, 2011; Neves, 2016). Ele pode ser interpretado como uma ferramenta ideológica de dominação, que perpetua discriminação, exclusão e (des)igualdades fundamentadas na categoria racial (Moura, 1994; Rodrigues, 2022).

A presença do “racismo” se manifesta de maneiras diversas na sociedade, permeando aspectos individuais, institucionais, culturais, estruturais e epistêmicos. Essas manifestações racistas geram impactos negativos expressivos no processo de ensino-aprendizagem, resultando na marginalização e exclusão de certos grupos étnico-raciais, na (des)motivação dos estudantes, na (disseminação) de (pre)conceitos e estereótipos, na ausência de representatividade e nas disparidades educacionais (Gomes, 2005; Ribeiro, 2018; Almeida, 2020; Soares, 2020; Moura, 2020; Barros, 2021, 2024; Barros, Silva, 2023; Souza, Brussio, 2023).

Neste cenário, Carlos Moore (2007, p. 38) conceitua o racismo como “um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos”. Conforme 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). Assim, na construção conceitual do termo racismo, Moore (2007) destaca que esse conceito tem suas origens diretamente associadas a questões sócio-históricas provenientes de conflitos reais ao longo da “história dos povos”. Ele rejeita, portanto, a ideia de que a gênese do racismo possa ter surgido a partir de algum pensamento ideológico específico, seja individual ou coletivo, em

qualquer época.

Ao abordar o verbete “racismo”, a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura de 1978 discorre que:

O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundamentadas 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 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 do direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais (Unesco, 1978, p. 4).

Zilá Bernd (1994) afirmará com propriedade que:

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

Dos trechos apresentados, podemos deduzir que um dos elementos essenciais do racismo, em sua base teórica, reside no processo de disseminação e assimilação ideológica do argumento de superioridade racial. Em outras palavras, o racismo sustenta a existência de “raças superiores” (por exemplo, os Euro-Norte-Americanos brancos) e “inferiores” (por exemplo, os africanos, os afrodescendentes, etc.), legitimando e naturalizando sistemas de segregação racial. Isso ocorre quando as “etnicidades dominantes” (Hall, 2006, p. 328), impulsionadas pelo “**complexo de inferioridade**” (Fanon, s/d, [1952], p. 37-39, grifo nosso) de certas populações ou grupos sociais, recorrem a práticas desumanas, como o extermínio físico e psicológico das raças consideradas “inferiores”.

O quarto conceito é o de “**Preconceito**”. O preconceito, na ótica de Barros (2021), transcende a mera concepção prévia e precipitada acerca de algo, alguém, grupos sociais e/ou culturas. Ao relegar qualquer vestígio de humanidade e respeito, ele revela sua faceta mais malévola e brutal ao fundamentar-se em uma alegada superioridade natural, seja ela física, cultural, espiritual, intelectual, sexual, entre outros. Esse modo de pensamento encontra respaldo na epistemologia colonial, no eurocentrismo, na colonialidade do poder e nas representações sociais. Nesse caminho, Sant’Ana (2005, p. 62) sustenta que 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”.

Já o “**preconceito racial**” é concebido como um “processo de negação de determinada pertença étnico-racial, a estigmatização de determinados grupos sociais, desprestigiando-os social e culturalmente, fundamentando-se sua operacionalização a partir das características fenotípicas” (Gomes, 2005; Nogueira, 1979). Em outros termos, ele representa uma “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).

O quinto conceito é o de “**Discriminação**”. Compreendemos a categoria discriminação “[...] como uma atitude ou ação que objetiva diferenciar, distinguir um grupo com base em ideias preconceituosas” (Dias *et al.*, 2013, p. 42), exercendo em última análise duas funções essenciais: a seleção e a exclusão cultural de “sujeitos negros/as, indígenas, asiáticos/as, entre outros, ou seja, os não brancos europeus” (Barros, 2021, p. 85).

A **discriminação racial**, de acordo com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966), 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 condições) de direitos humanos no domínio político, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública (Organização das Nações Unidas, 1966, Art. 1º).

O sexto conceito é o de “**Relações Étnico-Raciais**”. As relações étnico-raciais são “aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial desses indivíduos e dos grupos a que pertencem” (Verrangia; Silva, 2010, p. 709). Portanto, as relações étnico-raciais têm sua base na interação entre distintos grupos sociais e indivíduos, sendo delineadas por concepções e ideias que abordam as (dis)paridades e semelhanças associadas à identidade racial, tanto no nível individual quanto nos coletivos a que pertencem.

A “**Educação das Relações Étnico-Raciais**”, conforme expresso no Parecer CNE/CP003/2004 das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCNERER), estabelece que as “interações entre brancos e negros devem se traduzir em

trocas de conhecimentos, superação de desconfianças e um esforço conjunto na construção de uma sociedade justa, igualitária e equânime” (Brasil, 2004, p. 6.). Em resumo, a “Educação das Relações Étnico-Raciais” reconhece e destaca a importância fundamental de uma abordagem colaborativa e inclusiva nas interações entre diversos grupos étnico-raciais, com o propósito de contribuir para a edificação de uma sociedade caracterizada pela justiça e equidade.

O sétimo conceito evocado neste referencial teórico é o de “**Branquitude**”. Neste documento, compreendemos que a identidade racial branca é representada pela noção de branquitude como sendo “a pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos; dessa forma, significa ser menos do que eles” (Müller; Cardoso, 2017, p. 13).

Mas o que significa ser branco? Para os pesquisadores Tânia Müller e Lourenço Cardoso (2017, p. 13), “ser branco se expressa na corporeidade, isto é, na brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ter privilégios raciais simbólicos e materiais”. Em outras palavras, conforme destacado por Cardoso (2010), ser branco implica, em grande medida, deter todo o poder; ser branco, em si, é sinônimo de possuir poder.

Podemos dividir a branquitude em duas distinções principais: **branquitude crítica** e branquitude acrítica. Segundo Cardoso (2017), **branquitude crítica** refere-se à branquitude e/ou um grupo social ou indivíduo que se manifesta contra o racismo, embora não critique duramente os privilégios associados à branquitude ou ao próprio racismo. Esta visão coexiste sob a influência da modernidade e da colonização, “tolerando” e coexistindo hipocritamente com outros não-brancos, especialmente os negros.

A **branquitude acrítica** é caracterizada por evitar questionar ou criticar o racismo e suas manifestações. Essas pessoas não demonstram consideração ou compaixão por aqueles classificados como não-brancos e estão extremamente ansiosas para eliminar ou submeter-se à autodenominada branquitude “suprema”. Ao adotar uma perspectiva racista, os brancos acríticos sentem menos vergonha quando abusam, discriminam, oprimem ou mesmo cometem violência física e mental, incluindo o assassinato de pessoas negras. Por outras palavras, os brancos acríticos consideram-se inerentemente superiores aos negros e defendem vigorosamente os seus privilégios materiais e simbólicos. Além disso, promoveu abertamente o ódio e adotou uma postura hostil para com os negros (Cardoso, 2017).

Em suma, os brancos críticos mantêm uma condenação superficial do racismo, enquanto os brancos acríticos personificam uma hostilidade profunda, promovem

activamente o ódio e alinham-se com posições prejudiciais em relação aos negros. Esses dois aspectos da branquitude revelam as complexidades e os desafios inerentes à discussão da identidade racial.

O oitavo conceito abordado neste referencial teórico é o de “**Negritude**”. De acordo com Bernd (1998), a expressão “negritude” teve sua origem na palavra francesa “*nègre*”, um termo pejorativo utilizado para ofender pessoas negras, conforme destacado pela autora no fragmento:

É interessante lembrar também que a palavra *négritude*, em francês, tem uma força de expressividade e mesmo de agressividade que se perde em português, por derivar de *nègre*, termo pejorativo, usado para ofender o negro, uma vez que existe a palavra *noir*. A idéia foi justamente assumir a denominação negativamente conotada para reverter-lhe o sentido, permitindo assim que a partir de então as comunidades negras passassem a ostentá-lo com orgulho e não mais com vergonha ou revolta. Essa foi uma estratégia para desmobilizar o adversário branco, sabotando sua principal arma de ataque – a linguagem – e provando que os signos estão em permanente movimento de rotação. Logo, os signos que nos exilam são os mesmos que nos constituem em nossa condição humana (Bernd, 1988, p.17).

O termo “*negritude*” não é uma expressão recente na história da humanidade. Sua origem remonta ao poeta surrealista, dramaturgo e político da Martinica, Aimé Césaire, que o utilizou pela primeira vez na obra “*Cahier d'un Retour au Pays Natal*”. No entanto, as bases filosóficas da categoria negritude foram fornecidas por seu amigo, o político e escritor senegalês **Léopold Sédar Senghor**, elevando assim esse termo a uma potência filosófica e ontológica do século XX.

Conforme afirmou Césaire (1987), foi no Haiti, país da América Central, que pela primeira vez na história a filosofia da Negritude entrou em ação, alimentando a **Revolução Haitiana** (1791-1804), na última metade do século XVIII e início do século XIX.

Mas afinal, qual é o conceito de “*negritude*”? De acordo com Césaire (1987), a negritude não é fundamentalmente uma questão biológica ou filosófica. Nem uma metafísica, nem uma audaciosa cosmovisão de universo. Mas sim modos de viver e perceber o mundo a partir da “história dentro da história” que opera na singularidade da experiência de deslocamentos e diásporas forçadas de uma população, o povo negro. Em outras palavras, para o pensador, a negritude é essencialmente uma “tomada de consciência da diferença” com vistas a combater as desigualdades e todas as formas de opressões, sobretudo as vividas até os dias atuais pelo povo negro, haitianos, latino-americanos, africanos, afro-brasileiros, entre outros.

Portanto “a negritude” pode ser apreendida como fruto do amadurecimento gradativo

de toda uma linhagem de pensamento, de ambos os lados do oceano atlântico, sobre a condição dos africanos no seu continente e seus descendentes da diáspora” (Césaire, 1987, p. 8). Nessa perspectiva, o Haiti tornou-se ainda no século XVIII, como um estado essencialmente antirracista, anticolonialista e anti-imperialista frente às demandas e às opressões perpetradas pela supremacia branca euro-norte-americana, que defendia a naturalidade de superioridade de certas raças humanas sobre outras.

O novo conceito trata do **Livro Didático (LD)**. O “LD” constitui-se como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar sua eficácia” (Gérard; Roegiers *apud* Siganski *et al.*, 2008, p. 2). Reconhecido como um dos recursos pedagógicos mais amplamente empregados no cenário educacional, o Livro Didático (LD) desempenha um papel crucial ao oferecer conteúdos estruturados para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 2008; Munakata, 2016; Ferreira; Farias 2017).

Em sua essência, o livro didático não se limita apenas a ser uma ferramenta pedagógica à disposição dos educadores (Franco, 1981; Barros, 2021, 2023, 2024), mas também representa um produto mercadológico da indústria cultural (Munakata, 2016; Martins; Garcia, 2019). Importante destacar que sua contribuição estende-se para além da sala de aula, desempenhando um papel significativo na perpetuação de estereótipos raciais negativos que alimentam a persistência da colonialidade do saber (Barros, 2021).

O décimo conceito aborda a categoria “**Antirracista**”. Na perspectiva estadunidense, Angela Davis (2018), em “*A Liberdade é uma Luta Constante*”, organizado por Frank Barat e traduzido por Heci Regina Candiani, conceitua o antirracismo como parte inalienável da luta pela liberdade e justiça social, estabelecendo conexões entre as questões raciais e movimentos mais amplos de resistência. Davis complementa afirmando que “não é suficiente simplesmente não ser racista. É necessário ser antirracista”.

Segundo o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado – PSTU, ser “antirracista é lutar contra o racismo e, simultaneamente, combater as condições materiais e intelectuais que contribuem para a origem e perpetuação do racismo, ou seja, o capitalismo. Isso é válido tanto para os anticapitalistas quanto para os socialistas” (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado, 2020, p. 10). Ou seja, nessa perspectiva, ser antirracista vai além do combate direto ao racismo. Envolve também a luta contra as condições econômicas e intelectuais que alimentam e perpetuam o racismo, identificando o sistema capitalista como uma das raízes desse problema.

Ainda de acordo com PSTU, o projeto antirracista consiste em uma ação que buscar promoção “de igualdade social e emancipação humana. É projeto de sociedade onde as classes e raças não existam enquanto condições e marcadores de desigualdade. Uma sociedade no qual a humanidade plena seja realizada [...] sem distinções de qualquer espécie: raça, classe, gênero” (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado, 2020, p. 11).

Afinal, o que significa uma “**Educação Antirracista**”? Gomes (2017), citado por Cruz (2022, p. 21), define uma educação antirracista como aquela que “aponta uma perspectiva para um currículo afroreferenciado na memória histórica das lutas da população negra e atitudes e posturas de combate ao preconceito, discriminação e práticas racistas”. Em outros termos, uma educação antirracista é aquela que promove o combate ao racismo, sexismo e desigualdades sociorraciais, buscando a equidade racial no sistema educacional. Seu objetivo é garantir um ensino-aprendizagem inclusivo, reconhecendo e valorizando as distintas identidades étnico-raciais.

É crucial enfatizar 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) desempenhou um papel singular na formação das lutas antirracistas no Brasil.

O decimo primeiro conceito mobilizado neste referencial teórico é o da “**Afrocentricidade**”. Conforme Asante (2014, p. 3), a expressão afrocentricidade detona “um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos”. Esse entendimento destaca a importância central da contribuição africana na história, cultura, tecnologia e epistemologias. A afrocentricidade surge como um paradigma epistemológico que busca promover a justiça social e reconstruir um novo marco civilizatório para a humanidade.

Por último, mas não menos importante, o décimo segundo conceito abordado neste artefato de ensino é “**Representação**”. Como explora Chartier, o conceito de “representação” destaca-se como uma poderosa ferramenta teórico-metodológica de análise da história cultural, por meio da qual, como aponta o próprio historiador, “são construídas representações do mundo social, apesar de sua aspiração ao estabelecimento de universais. numa base racional são sempre determinados pelos interesses do grupo que a forma” (Chartier, 1990, p. 17).

Chartier (1990) destaca que as percepções do social não são neutras; pelo contrário,

traduzem-se em estratégias e práticas que buscam impor autoridade sobre grupos marginalizados. Essa dinâmica se manifesta em diversos contextos, incluindo os sociais, educacionais e políticos. Portanto, torna-se imperativo questionar as representações, pois estas moldam nossas percepções, conceitos e visões de mundo. Ao realizar essa abordagem crítica, podemos analisar de forma aprofundada o tratamento dispensado a esses grupos na sociedade.

Concluimos que as categorias de “Raça”, “Etnia”, “Racismo”, “Preconceito/Preconceito Racial”, “Discriminação/Discriminação Racial”, “Relações Étnico-Raciais”, “Branquitude”, “Negritude”, “Livro Didático”, “Antirracista/Educação Antirracista”, “Afrocentricidade” e “Representação” desempenham um papel vital na (des)mistificação das intrincadas relações étnico-raciais. Ao investigar profundamente esses conceitos, conseguimos evidenciar as dinâmicas de poder e as estruturas que moldam a sociedade brasileira. Ao reconhecer a importância desses conceitos, pavimentamos o caminho para uma reflexão crítica e para a construção de um ambiente mais inclusivo, equitativo e justo para todos nós, sobretudo no contexto educacional.

Finalizando o referencial teórico, recuperamos Florestan Fernandes (1972) ao nos alertar que “a simples negligência de problemas culturais, étnicos e raciais numa sociedade nacional tão heterogênea indica que o impulso para a preservação da (des)igualdade é mais poderoso que o impulso oposto, na direção da igualdade crescente”. E continua Fernandes nos dizendo, “[...] nenhuma democracia será possível se tivermos uma linguagem “aberta” e um comportamento “fechado” (Fernandes, 1972, p. 161-162). Em suma, a democracia jamais poderá florescer se houver uma discrepância significativa entre o discurso público e as ações concretas.

3. PLANO ESTRATÉGICO DA EXECUÇÃO DO MINICURSO

Neste segmento, apresentaremos de forma detalhada o nosso *Plano Estratégico de Execução do Minicurso na área de Educação*. O curso será oferecido nas modalidades presencial e virtual, totalizando 60 horas de carga horária distribuídas ao longo de 5 semanas (adaptações). Este período compreenderá três encontros presenciais e dois encontros virtuais, todos os quais ocorrerão semanalmente. Durante cada semana, os participantes serão envolvidos em atividades síncronas e assíncronas para aperfeiçoar a experiência de aprendizado com os/as professores/as de Ciências.

3.1 Seção 1 - Compreender o Referencial Teórico sobre Relações Raciais no Brasil

A presente seção tem como objetivo geral fornecer uma base sólida de entendimento teórico sobre as Relações Raciais no Brasil, essencial para a análise crítica das representações imagéticas nos Livros Didáticos de Ciências. Iniciaremos abordando os conceitos fundamentais que permeiam a discussão sobre relações raciais, considerando as especificidades do contexto brasileiro.

Quadro 1 – Encontro 1 Presencial de Formação das Professoras e Professores de Ciências com foco na compreensão do Referencial Teórico sobre Relações Raciais no Brasil e Educação Antirracista
Turno Manhã

Distribuição das Atividades Pedagógicas	Objetivo	Recurso	Atividade Didática	Tempo Estimado
Acolhida Sociocultural Seção 1	- Recepcionar os professores e professoras participantes do Minicurso. - Realizar a apresentação da experiência significativa, onde o ministrante e os participantes compartilharão suas histórias pessoais, profissionais e raciais. - Socializar a programação do minicurso aos participantes.	-Caixa de Som -Projektor -Microfone -Cartão de Boas-vindas - Baú de Memórias	- Recepção dos professores e professoras do minicurso utilizando a música “<i>Olhos Coloridos</i>” interpretada pela cantora e compositora afrobrasileira Sandra de Sá. - Apresentação das experiências significativas do ministrante e dos participantes, onde compartilharão suas histórias pessoais, profissionais e raciais por meio do dispositivo pedagógico “<i>Baú de Memórias</i>”, cada indivíduo terá 3 minutos para expressar suas experiências, utilizando discurso oral e visual. - Socialização do conteúdo programático do minicurso aos participantes.	1h10 minutos

Predição do conteúdo a ser abordado no Minicurso	- Verificar os conhecimentos prévios dos participantes acerca da temática das relações étnico-raciais e suas categorias analíticas.	-Tarjetas	- Distribuição de tarjetas aos participantes contendo perguntas e imagens relacionadas à compreensão do referencial teórico sobre <i>Relações Raciais</i> no Brasil e seus conceitos-chave, tendo em vista que os mesmos deverão se organizar individualmente ou em duplas para responder aos enunciados.	10 minutos
Exposição Dialogada - Seção 1: Referencial Teórico sobre Relações Étnico-Raciais	- Proporcionar uma compreensão sólida do referencial teórico e dos conceitos-chave relacionados às relações raciais no Brasil, estabelecendo a base teórica necessária para a compreensão da EREER e análises imagéticas posteriores. - Contextualizar a importância da compreensão teórica para a consecução da análise crítica. - Apresentar e discutir a fluidez dos conceitos, destacando a natureza socialmente construída de raça e etnia no contexto brasileiro. - Explicar sobre o racismo, preconceito, discriminação, relações étnico-raciais, branquitude, negritude, livro didático, antirracista/educação antirracista e representação e suas influências nas estruturas sociais, políticas e econômicas.	-Projektor -Slides -Textos -Vídeos -Notbook - LD <i>Inspire Ciências</i>	-Será utilizada a estratégia de exposição do conteúdo com o engajamento efetivo das professoras e professores participantes do minicurso, levando em consideração seus saberes, dúvidas, questionamentos e formulação de hipóteses da referida temática em tela de discussão.	50 minutos
Coffee break	Coffee break	Intervalo	Coffee break	20 minutos
Produção Escrita Seção I	-Consolidar os conhecimentos trabalhados na Exposição Dialogada - Seção 1: Referencial Teórico sobre Relações Étnico-Raciais.	-Cartolinas e/ou Papel Madeira -Pinceis Atômicos -Folhas A4	-Os participantes serão organizados em grupos para realizarem uma produção textual (mapa mental e/ou mapa conceitual) a partir de um dos tópicos abordados durante a exposição. Em seguida, os grupos irão apresentar de forma criativa os textos produzidos. -Ainda organizados em grupos, os participantes irão expor as compreensões dos participantes do minicurso sobre as principais categorias que permeiam o debate das relações étnico-raciais.	60 minutos
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	2 horas

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

3.2. Seção 2 - Percepções e História: Explorando o Passado e o Presente das Relações Raciais

Na presente seção, buscamos explorar as percepções das professoras e professores em relação às relações raciais e como essas percepções foram/m são moldadas pela história, contextualizando as análises das representações imagéticas nos livros didáticos de Ciências.

Quadro 2 - Encontro 1 Presencial de Formação das Professoras e Professores de Ciências com foco nas Percepções e História: Explorando o Passado e o Presente das Relações Raciais

Turno Tarde

Distribuição das Atividades Pedagógicas	Objetivo	Recurso	Atividade Didática	Tempo Estimado
Acolhida Sociocultural Seção 2	- Apresentar a música “<i>Diga Não</i>”, interpretada pela cantora Bia Ferreira, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a questão racial no país hoje e sempre. [https://www.youtube.com/watch?v=HyusmerTeUM]. Link para o vídeo: Bia Ferreira - Diga Não Sofar São Paulo - YouTube]. - Socializar por parte dos participantes suas impressões sobre o vídeo e música “Diga Não”. - Apresentar o conteúdo programático da Seção 2: Percepções e história - Explorando o Passado e o Presente das Relações Étnico-Raciais.	-Caixa de Som -Projeter -Microfone -Notebook	- Utilização da música “Diga Não”, interpretada pela cantora Bia Ferreira, com vista a explorar as percepções dos participantes no que tange às Relações Étnico-Raciais no Brasil. - Percepção dos participantes acerca de suas impressões sobre o vídeo e música “Diga Não” de Bia Ferreira. - Apresentação do conteúdo programático da Seção 2: Percepções e história do passado e do presente das Relações Étnico-Raciais.	20 minutos

Predição do conteúdo a ser abordado na Seção 2	- Verificar os conhecimentos prévios dos participantes sobre a temática das relações étnico-raciais e sua construção sócio-histórica por meio de uma “<i>Enquete Interativa</i>”.	- Celular - Notebook - Smartphone - Jotform	- Utilização do dispositivo da Enquete Interativa usando dispositivos tecnológicos como smartphones, tablets, celulares ou laptops para verificação dos conhecimentos prévios dos participantes sobre o conteúdo programático da seção 2, levando sempre em consideração seus saberes, dúvidas, questionamentos e formulação de hipóteses frente à temática em tela de discussão. - Discussão em grupo, fundamentada nos resultados da enquete interativa, seguida das impressões e socialização, incentivando os participantes a compartilharem suas percepções.	20 minutos
Exposição Dialogada da Seção 2 - Percepções e História: Explorando o Passado e o Presente das Relações Étnico-Raciais.	- Instrumentalizar os participantes a compreenderem de forma crítica as percepções históricas das relações étnico-raciais no Brasil, explorando como essas relações moldam a educação, e incentivá-los a promover práticas educacionais mais inclusivas e antirracistas em seus contextos profissionais. - Fornecer uma visão geral das relações étnico-raciais no Brasil, destacando sua complexidade e relevância histórica. - Explorar como a ideia de raça é socialmente construída, abordando as implicações na sociedade e no campo educacional. - Analisar as diferentes manifestações do racismo estrutural no sistema educacional brasileiro, compreendendo como tais manifestações impactam as percepções dos educadores, contribuindo para a criação de estratégias e ações que visem a dismantlar essas estruturas discriminatórias e promover uma educação mais equitativa. - Explorar o papel e a contribuição do Movimento Negro Brasileiro na luta por igualdade racial, destacando seus principais marcos históricos, conquistas e desafios. Analisar como esse movimento influenciou e continua influenciando as políticas educacionais.	- Projetor - Slides - Textos - Vídeos - Notebook - Livro Didático <i>Inspire Ciências</i>	- Perspectivando (des)construir Relações Étnico-Raciais, utilizaremos uma abordagem integrada de aula expositiva e recursos audiovisuais para instrumentalizar os participantes na compreensão crítica das percepções históricas das relações étnico-raciais no Brasil. Nosso objetivo é explorar como essas relações moldam o cenário educacional e incentivar práticas educacionais, levando em consideração sempre os saberes, dúvidas, questionamentos e formulação de hipóteses dos participantes sobre a presente temática.	60 minutos

	- Demonstrar e discutir a importância da implementação da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, bem como analisar seu impacto na educação brasileira e como ela contribui para a promoção de relações étnico-raciais positivas nas instituições de ensino. - Problematicar os desafios enfrentados na promoção da educação antirracista e identificar oportunidades para transformação nas práticas educacionais.				
Coffee break		Intervalo	Coffee break		20 minutos
Produção Escrita Seção II	Consolidar os conhecimentos trabalhados na Exposição Dialogada da seção 2: Percepções e História - Explorando o Passado e o Presente das Relações Raciais.	-Cartolinas -Papel Madeira. -Pinceis Atômicos -Folhas A4 -Revistas -Lápis de Cor	- Os participantes serão organizados em grupos para realizarem uma produção textual utilizando o dispositivo da “Árvore Oba-Oba”, a partir dos tópicos abordados durante a exposição. Em seguida, os grupos irão apresentar de forma criativa os textos produzidos. -As etapas da produção escrita consistem em: preparação do material, estrutura da árvore, elementos da árvore onde cada parte da árvore apresentará um conceito-chave discutido na exposição dialogada, mensagens nas folhas, apresentação e discussão.		60 minutos
Avaliação do Primeiro Encontro Presencial Formativo	Proporcionar aos participantes do minicurso uma avaliação crítica e reflexiva do primeiro encontro formativo com as professoras e professores de Ciências do Ensino Fundamental, anos finais da cidade de Capistrano (CE).	-Cartolinas -Papel Madeira. -Pinceis Atômicos -Folhas A4 -Estrelas de Papel -Fita Adesiva -Marcador	-Utilizando o dispositivo da “Jornada das Estrelas”, cada participante terá a oportunidade, por meio da metáfora das estrelas, de representar suas aprendizagens. Cada participante poderá decorar, pintar ou escrever livremente em uma estrela, apresentando algo novo aprendido, ideias inspiradoras ou outros aspectos positivos, bem como os desafios e pontos frágeis detectados ao longo deste primeiro encontro formativo de professoras e professores de Ciências do Ensino Fundamental da rede de Capistrano (CE). -Encorajaremos cada participante a colocar suas estrelas no “céu estrelado”, representado pela cartolina preparada anteriormente, e compartilhar brevemente o que cada estrela representa para eles.		30 minutos

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

3.3 Na seção 3 – Análise das Representações Imagéticas pelos/as Professores/as

Na etapa *prática* deste minicurso, exploraremos a análise das representações imagéticas nos Livros Didáticos (LD) de Ciências, especificamente no Ensino Fundamentais, anos finais, adotados na rede pública municipal de Capistrano-CE. A proposta é que as professoras e professores participantes, munidos dos conhecimentos teóricos previamente abordados como “*Raça*”, “*Etnia*”, “*Racismo*”, “*Preconceito/Preconceito Racial*”, “*Discriminação/Discriminação Racial*”, “*Relações Étnico-Raciais*”, “*Branquitude*”, “*Negritude*”, “*Livro Didático*”, “*Antirracista/Educação Antirracista*” e “*Representação*”, realizem uma análise crítica das representações da pessoa negra presentes nessas obras, notadamente na coleção didática Inspire Ciências PNLD/2020. Nesse sentido, a parte prática do presente minicurso busca identificar e problematizar possíveis estereótipos, marginalizações ou invisibilizações da comunidade negra, visando assim promover uma educação mais inclusiva e antirracista. Ao final deste exercício, espera-se que os/as educadores/as estejam mais capacitados para reconhecer e abordar questões de representatividade e equidade racial dentro do contexto escolar.

Quadro 3 – Encontro 2 Presencial de Formação dos/as Professores/ras de Ciências com foco nas Análises das Representações Imagética pelos/as Docentes

Turno Manhã				
Distribuição das Atividades Pedagógicas	Objetivo	Recurso	Atividade Didática	Tempo Estimado
Acolhida Sociocultural Seção 3	- Recepcionar os/as professores/as com um cartão “Antirracista” ao som da música “<i>Faraó Divindade do Egito</i>”. - Socializar a programação da atividade <i>prática</i> do minicurso aos participantes. - Problematicar o vídeo “<i>Vestido Nuevo</i>”, curta-metragem espanhol que narra a história de Mario, um garoto que veste um vestido de menina nos festejos de carnaval da escola. [Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA.	- Caixa de Som - Retrojetor - Microfone - Cartão Antirracista	- Recepção das professoras e professores com um cartão “Antirracistas” ao som da música “<i>Faraó – Divindade do Egito</i>”, composição de Luciano Gomes e interpretação de Margareth Menezes. - Socialização do conteúdo programático da atividade prática junto aos participantes. - Problematicação do vídeo “<i>Vestido Nuevo</i>”, emocionante curta-metragem espanhol que narra a história de Mario, um menino que decide usar um vestido de menina no dia de carnaval, surpreendendo colegas e professores. Direção de Sergi Pérez e a impactante atuação do ator Ramon Novel.	30 minutos

Seleção dos Livros Didáticos (LD) de Ciências coleção <i>Inspire Ciências</i> PNLD/ 2020	- Realizar a seleção criteriosa e aprofundada dos Livros Didáticos (LD) de Ciências da coleção <i>Inspire Ciências</i> , referentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020.	- LD	-Essa seleção servirá como base para a subsequente análise das representações imagéticas presentes nos LDs, especialmente no que diz respeito à representação da pessoa negra. O foco está em identificar elementos que possam evidenciar dinâmicas étnico-raciais, contribuindo para uma análise crítica e reflexiva no contexto educacional.	10 minutos
Operacionalização da Atividade Prática do Minicurso - Seção 3: Análise das Representações Imagéticas pelos/as Professores/as de Ciências	-Proporcionar aos participantes a análise das representações imagéticas da população negra nos Livros Didáticos (LD) de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, aprovados no PNLD/2020 e adotados pela rede pública municipal de educação de Capistrano (CE). - Interpretar como as imagens presentes nas capas, aberturas das unidades e relacionadas às temáticas abordadas retratam as pessoas negras nos LD de Ciências utilizados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na rede de ensino de Capistrano (CE). - Identificar se os seis princípios fundamentais da Afrocentricidade estão presentes ou não nas representações imagéticas que retratam as pessoas negras nos LD de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, coleção <i>Inspire Ciências</i> . - Analisar a frequência de imagens que representam a população negra nos LD examinados.	-Projektor -Notbook -Textos -LD <i>Inspire Ciências</i> -Cartolina -Papel madeira -Pincel atômico	-Os participantes terão acesso aos Livros Didáticos (LDs) previamente selecionados, concentrando-se nos aspectos relacionados à representação da pessoa negra. Com base nas categorias analíticas propostas, como “raça”, “racismo”, “preconceito”, “discriminação”, entre outras, os participantes serão orientados a identificar e categorizar as representações presentes nos LDs.	100 minutos
Coffee break	Coffee break	Intervalo	Coffee break	20 minutos
Registros das observações da análise imagética dos LD.	-Registrar as observações e conclusões em um formato estruturado, destacando elementos que evidenciem ou questionem as dinâmicas de poder e estruturas sociais presentes nas representações.	-Projektor -Textos - LD -Papel madeira -Pincel atômico	-Os participantes registrarão suas observações e conclusões em um formato estruturado, destacando elementos que evidenciem ou questionem as dinâmicas de poder e estruturas sociais presentes nas representações.	60 minutos
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	2 horas

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Quadro 3 – Encontro 2 Presencial de Formação dos/as Professores/ras de Ciências com foco nas Análises das Representações Imagéticas pelos/as Professores/as

Turno Tarde				
Distribuição das Atividades Pedagógicas	Objetivo	Recurso	Atividade Didática	Tempo Estimado
Continuação dos Registros das Observações da análise imagética dos LD coleção <i>Inspire Ciências</i>	-Continuar registrando as observações e conclusões em um formato estruturado, destacando elementos que evidenciam ou questionem as dinâmicas de poder e estruturas sociais presentes nas representações.	-Notbook -Textos - LD -Cartolina -Papel Madeira -Pincel atômico	-Os participantes continuarão registrando suas observações e conclusões em um formato estruturado, destacando elementos que evidenciam ou questionem as dinâmicas de poder e estruturas sociais presentes nas representações.	60 minutos
Compartilhamento das análises imagéticas	-Compartilhar e discutir as análises dos participantes sobre as representações imagéticas do povo negro nos Livros Didáticos de Ciências.	-Cartazes -Cartolina - Papel Madeira - Notbook -Projektor	- Compartilhamento e discussão das análises imagéticas dos participantes sobre as representações imagéticas do povo negro nos LD de Ciências. -Apresentação das análises, trocas, insights e discussão das complexidades das representações étnico-raciais identificadas nos LD.	120 minutos
Intervalo e Coffee break	Intervalo e Coffee break	Intervalo	Intervalo e Coffee break	10 minutos
Reflexões críticas e contribuições para âmbito da/para Educação em Ciências	-Refletir criticamente sobre as implicações das análises realizadas.	- Oralidade	-Os participantes encerrarão a prática analítica das imagens nos LD de Ciências refletindo criticamente sobre as implicações das análises realizadas e suas possíveis contribuições práticas para a promoção de ambientes educacionais antirracistas e inclusivos.	30 minutos

Avaliação do Segundo Encontro Presencial Formativo.	-Proporcionar aos participantes do minicurso uma avaliação crítica e reflexiva do segundo encontro formativo com as professoras e professores de Ciências do Ensino Fundamental, anos finais da cidade de Capistrano-CE.	- Celular	- Utilizando aparelho de celular, cada participante terá a oportunidade de preencher um quiz interativo destacando algo positivo, os desafios e os pontos frágeis detectados pelos cursistas ao longo desse segundo encontro formativo síncrona de professoras/ras de Ciências de Capistrano-CE.	30 minutos
---	--	-----------	--	------------

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

3.4 Na seção 4 – Lei nº. 10639/03: contextualização sócio-histórica, os dispositivos legais e objetivos educacionais fomentados pela legislação.

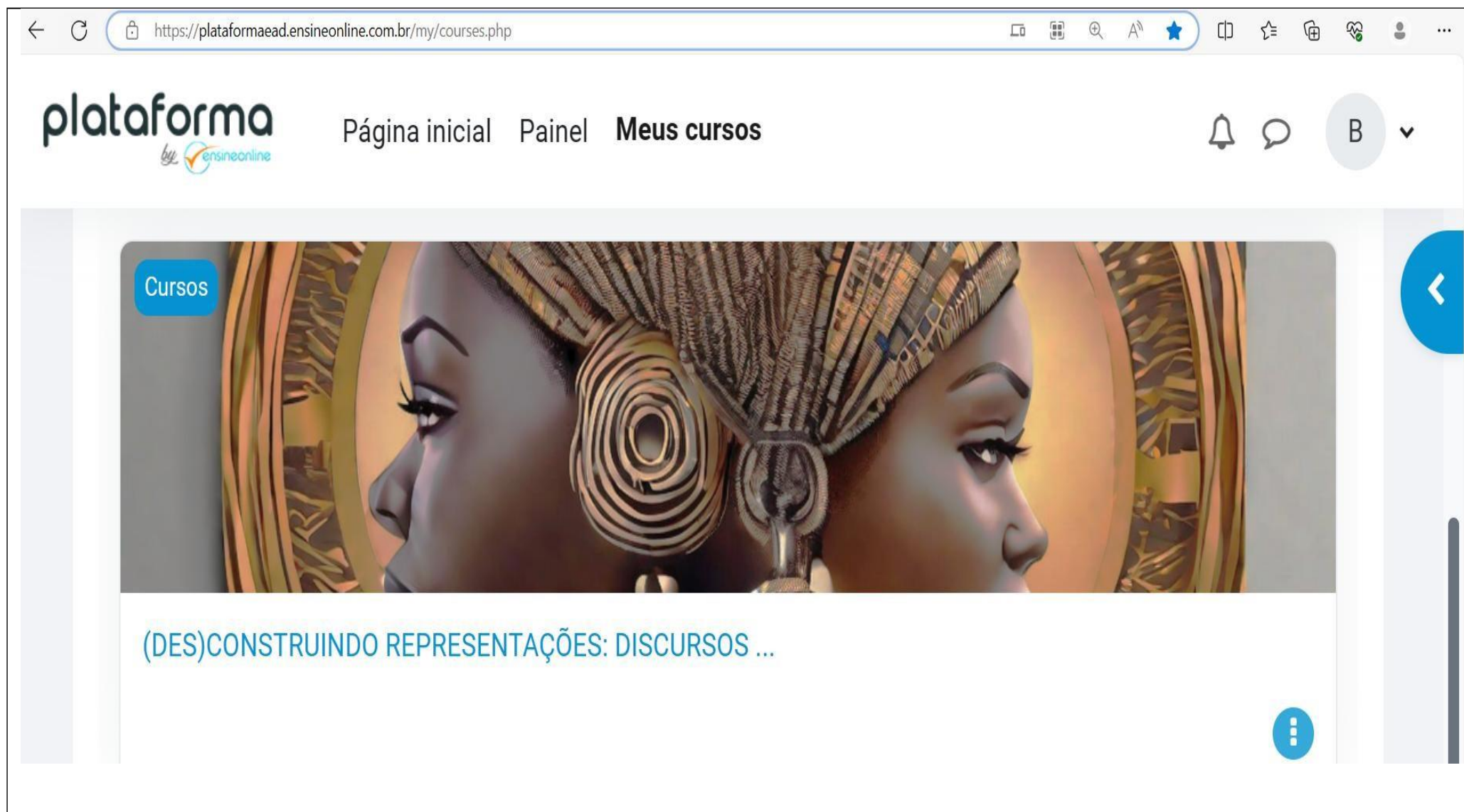
Na próxima etapa do minicurso, iniciaremos nossa formação na perspectiva online e assíncrona na plataforma **Moodle EnsigneOnline**. O Moodle é uma plataforma de aprendizagem online de código aberto que oferece um ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Desenvolvido para facilitar a criação e gestão de cursos online, o Moodle permite que educadores criem ambientes virtuais interativos, nos quais podem disponibilizar materiais, realizar atividades, avaliar o desempenho dos alunos e promover a interação entre os participantes. Sua estrutura modular e personalizável permite a integração de diversas ferramentas e recursos, como fóruns de discussão, questionários, chats, e-books, entre outros.

Além disso, o Moodle é amplamente utilizado em instituições educacionais de todo o mundo, tanto em ambientes acadêmicos como corporativos, proporcionando uma plataforma flexível e acessível para a oferta de cursos online. A seção 4, referente ao Encontro 3, tem como objetivo promover uma reflexão aprofundada sobre a Lei nº10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, explorando suas implicações na formação de professoras e professores de Ciências do Ensino Fundamental, anos finais.

Segue abaixo o Link de Convite da *Plataforma Moodle EnsigneOnline* para os participantes do minicurso “**Desconstruindo Representações: discursos (in)surgentes sobre as relações étnico-raciais em livros de Ciências**”, onde estão hospedadas todas as atividades e orientações de estudos que serão desenvolvidos no Encontro Formativo 3 (Aula Assíncrona) e nos Encontros Formativos o Encontro 4 e 5 do referido minicurso.

Meus cursos (ensineonline.com.br) ou <https://plataformaead.ensineonline.com.br/login/index.php>

Figura 1-Plataforma *Moodle EnsiOnline*. – Página Inicial.



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Figura 2- Visão geral da plataforma de estudos onde está hospedada todas as atividades do Minicurso

The screenshot displays a web browser window with the URL <https://plataformaead.ensineonline.com.br/course/view.php?id=11413>. The website header includes the 'plataforma' logo and navigation links: 'Página inicial', 'Painel', and 'Meus cursos'. A user profile 'Estudante' is visible in the top right corner. A blue navigation bar contains tabs for 'Curso', 'Participantes', 'Notas', and 'Competências', with 'Curso' being the active tab. The main content area features a large title: **(DES)CONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES: DISCURSOS (IN)SURGENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DE CIÊNCIAS**. Below the title, a section titled 'Geral' is expanded, showing a forum post. The forum post is titled 'Fórum de Apresentação' and includes a 'Marcar como feito' button. The text of the post reads: 'Olá a todos(as) os(as) cursistas do Minicurso **(DES)CONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES: DISCURSOS (IN)SURGENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DE CIÊNCIAS**. (Formação Assíncrona). Sejam muito bem vindos (as)! Este é um espaço para nos apresentarmos e nos aproximarmos um pouco, neste início de curso assíncrona. Um novo ciclo se inicia e que ele nos traga muitos aprendizados e conquistas. Deixe um pouco de si, regue este terreno com suas expectativas e ideias e colha um pouco das riquezas deixadas pelos colegas. Desejo um excelente curso a todos! Estamos juntos(as)!!! Participem deste Fórum de Apresentação! Atenciosamente Prof. Me. Diego Matos Araújo Barros'.

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Figura 3- Plano estratégico da execução do minicurso e o Cantinho do Grio

The screenshot displays a web interface for a course. At the top, the browser address bar shows the URL: <https://plataformaead.ensineonline.com.br/course/view.php?id=11413>. The platform logo 'plataforma' is on the left, and navigation links 'Página inicial', 'Painel', and 'Meus cursos' are in the center. On the right, there are icons for notifications, messages, and a user profile labeled 'Estudante'.

A blue navigation bar contains the following tabs: 'Curso' (selected), 'Participantes', 'Notas', and 'Competências'.

The main content area features two sections:

- ARQUIVO**
PLANO ESTRATÉGICO DA EXECUÇÃO DO MINICURSO (Fase Assíncrona)
Prezadas/os cursistas!
Segue em anexo o arquivo **PLANO ESTRATÉGICO DA EXECUÇÃO DO MINICURSO (Fase Assíncrona)** para conhecimento e orientação pedagógico do referido minicurso.
Respeitosamente
Prof. Me. Diego Matos Araújo Barros
- PASTA**
CANTINHO DO GRIO
A literatura se destaca como uma poderosa ferramenta na desconstrução de estereótipos relacionados à pobreza e escravidão que frequentemente circundam o continente africano. Através dos livros, os educadores têm a oportunidade de apresentar aos alunos a riqueza multicultural e a diversidade única da África. Dessa forma, estudantes de todas as faixas etárias têm a chance de explorar mais profundamente as diversas culturas africanas, compreendendo não apenas suas filosofias, saberes, mitos e tecnologias, mas também reconhecendo o impacto significativo desses povos na construção do patrimônio cultural de outros continentes e países, incluindo o Brasil. A literatura, nesse contexto, torna-se uma porta de entrada para a compreensão mais ampla e respeitosa das contribuições africanas à formação do cenário cultural global.
Atenciosamente
Prof. Me. Diego Matos Araújo Barros

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Figura 4- Encontro 3 – Atividade 1

←

↺

🔒

https://plataformaead.ensineonline.com.br/course/view.php?id=11413

🖨️

🗖️

🔍

🔊

☆

📄

☆

🏠

👤

🚫

plataforma

Página inicial

Painel

Meus cursos

🔔

💬

Estudante

Curso

Participantes

Notas

Competências

☰

28 janeiro - 3 fevereiro

🔗

LIÇÃO

Encontro 3 - ATIVIDADE 1 - Videoconferência

Marcar como feito

Objetivo Geral

Promover uma reflexão aprofundada sobre a Lei 10639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, explorando suas implicações na formação de professores.

Comando da Atividade 1 - assistir às duas videoconferências, realizar a leitura do texto e, em seguida, responder às questões que se seguem.

Com base nas videoaulas apresentadas e na leitura do texto base, como você percebe a relevância da Lei 10639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, na formação de professores? Quais são as implicações identificadas e de que maneira essa legislação pode contribuir para uma abordagem mais inclusiva e culturalmente sensível na prática docente?

💬

FÓRUM

Encontro 3 - Resposta da Atividade 1

Marcar como feito

Links de acesso aos vídeos

ANPC

20 anos da lei 10639/2003: o qu...

Sumário Nacional

20 Anos depois
A LEI 10.639/2003 E O
ENSINO DE HISTÓRIA

Círculo de Diálogo 4

20 ANOS DA LEI 10639/2003:
O QUE MUDOU NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Moderação

22 a 26
de maio

24/05/2023 - 19H

EDUCAÇÃO INFANTIL AFROGEN...

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Figura 5- Encontro 3 – Atividade 2

plataforma

Página inicialPainelMeus cursos

Estudante

CursoParticipantesNotasCompetências

LIÇÃO

Encontro 3 - Atividade 2: Fórum de Discussão - Experiências na Implementação

Marcar como feito

Prezados cursistas, nesta atividade teremos o fórum assíncrono para que vocês compartilhem suas experiências na implementação da Lei 10639/03 em suas práticas pedagógicas.

Comando da atividade 2 - Qual é a importância da implementação da Lei 10639/03 nas suas práticas pedagógicas enquanto professora e professor de Ciências? (Assistam ao vídeo motivacional)

Link:

20 anos da Lei 10.639/03 e 15 a...
III Jornada
LDBER
20 Anos da Lei 10.639/03
15 Anos da Lei 11.645/08
MultiRio
RIO DE JANEIRO
EDUCAÇÃO

Atenciosamente

Prof. Me. Diego Matos Araújo Barros

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Figura 6- Encontro 3 – Atividade 3

← ↻ <https://plataformaead.ensineonline.com.br/course/view.php?id=11413> 📄 🗂 🔍 🔊 ☆ 📏 ⚙️ 🌐 📶

plataforma de ensino [Página inicial](#) [Painel](#) [Meus cursos](#) 🔔 💬 Estudante

Curso Participantes Notas Competências

📄

 **LIÇÃO** Encontro 3 - Atividade 3: Webinar - Formação Continuada de Professores Marcar como feito

Apresentaremos nesta atividade uma Webinar gravado com especialistas da UFRJ em formação de professores, abordando estratégias para integrar os princípios da Lei 10639/03 nos programas de formação docente e na formação em serviço das/os professoras/res de Ciências.

Comando da atividade 3 - Após assistirem a roda de conversa com respondam as seguintes indagações:

1- Como você imagina a implementação prática de estratégias para integrar os princípios da Lei 10639/03 nos programas de formação docente, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada?

2- Diante do contexto apresentado, como a formação continuada pode desempenhar um papel crucial na capacitação dos docentes para lidar de forma eficaz com os desafios e oportunidades relacionados à aplicação dos princípios da Lei 10639/03 em suas práticas pedagógicas?

Link:



Bons Estudos.

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Figura 7- Avaliação do 3 Encontro Formativo

The screenshot displays a web browser window with the URL <https://plataformaead.ensineonline.com.br/course/view.php?id=11413>. The page header includes the 'plataforma' logo and navigation links: 'Página inicial', 'Painel', and 'Meus cursos'. A blue navigation bar contains the following tabs: 'Curso', 'Participantes', 'Notas', and 'Competências'. The main content area is titled 'LIÇÃO' and 'Avaliação do 3 Encontro Formativo das/professoras/res de Ciências', with a 'Marcar como feito' button. The text describes a webinar with UFRJ specialists on teacher training strategies for Lei 10639/03. It includes a command for activity 3 and two guiding questions for discussion.

plataforma
Página inicial Painel Meus cursos

Curso Participantes Notas Competências

LIÇÃO

Avaliação do 3 Encontro Formativo das/professoras/res de Ciências

Marcar como feito

Apresentaremos nesta atividade uma Webinar gravado com especialistas da UFRJ em formação de professores, abordando estratégias para integrar os princípios da Lei 10639/03 nos programas de formação docente e na formação em serviço das/os professoras/res de Ciências.

Comando da atividade 3 - Após assistirem a roda de conversa com respondam as seguintes indagações:

1- Como você imagina a implementação prática de estratégias para integrar os princípios da Lei 10639/03 nos programas de formação docente, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada?

2- Diante do contexto apresentado, como a formação continuada pode desempenhar um papel crucial na capacitação dos docentes para lidar de forma eficaz com os desafios e oportunidades relacionados à aplicação dos princípios da Lei 10639/03 em suas práticas pedagógicas?

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Figura 8- Encontro 4 – Atividade 1

← ↻ <https://plataformaead.engineonline.com.br/course/view.php?id=11413> 📱 📄 🔍 🔊 ☆ 📄 ☆ 📄 📄

plataforma engineonline [Página inicial](#) [Painel](#) [Meus cursos](#) 🔔 💬 Estudante

Curso Participantes Notas Competências

 **LIÇÃO** Marcar como feito
Encontro 4 - Atividade 1: Boas Práticas Pedagógicas relacionadas à implementação da Lei 10639/03

Objetivos

- Apresentar um painel virtual com educadores que compartilharão suas boas práticas pedagógicas relacionadas à implementação da Lei 10639/03.
- Destacar experiências bem-sucedidas na promoção da diversidade e inclusão.

Comando da Atividade 1: Após o estudo dos vídeos orientadores responda a seguinte indagação: Como as boas práticas pedagógicas apresentadas no painel virtual podem servir de inspiração e orientação para outros educadores interessados em implementar efetivamente os princípios da Lei 10639/03 em suas atividades, especialmente no que diz respeito à promoção da diversidade e inclusão?

Links:



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Figura 9- Encontro 4 – Atividade 2

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://plataformaead.ensineonline.com.br/course/view.php?id=11413>. The website header includes the logo 'plataforma by ensineonline' and navigation links: 'Página inicial', 'Painel', and 'Meus cursos'. On the right, there are icons for notifications, chat, and a user profile labeled 'Estudante'. A blue navigation bar contains the tabs 'Curso', 'Participantes', 'Notas', and 'Competências', with 'Curso' being the active tab. The main content area displays a lesson titled 'LIÇÃO Encontro 4 - Atividade 2: Workshop - Elaboração de Atividades Pedagógicas' with a 'Marcar como feito' button. Below the title, a text box contains the instructions for the activity: 'Comando da Atividade 2: Solicitamos que você façam uma gravação apresentando práticas pedagógicas e/ou atividades pedagógicas que integrem conteúdos afro-brasileiros e africanos de maneira interdisciplinar na disciplina de Ciências. (postem vossas criações aqui neste espaço). Bons Estudos!'.

plataforma by ensineonline

Página inicial Painel Meus cursos

Estudante

Curso Participantes Notas Competências

LIÇÃO

Encontro 4 - Atividade 2: Workshop - Elaboração de Atividades Pedagógicas

Marcar como feito

Comando da Atividade 2: Solicitamos que você façam uma gravação apresentando práticas pedagógicas e/ou atividades pedagógicas que integrem conteúdos afro-brasileiros e africanos de maneira interdisciplinar na disciplina de Ciências. (postem vossas criações aqui neste espaço).

Bons Estudos!

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Figura 10- Encontro 5 – Roteiro da Atividade Final do Minicurso

The screenshot displays a web browser window with the URL <https://plataformaead.ensineonline.com.br/course/view.php?id=11413>. The page header includes the 'plataforma' logo and navigation links: 'Página inicial', 'Painel', and 'Meus cursos'. On the right, there are icons for notifications, a chat bubble, and the user role 'Estudante'. A blue navigation bar contains the tabs 'Curso', 'Participantes', 'Notas', and 'Competências', with 'Curso' being the active tab. On the left sidebar, a list of activities is shown, including 'Encontro 3 - Resposta da A...' and 'Encontro 3 - Atividade 2: Fó...'. The main content area features a document icon labeled 'ARQUIVO' and the title 'Roteiro da Atividade Avaliativa Final do Minicurso', with a 'Marcar como feito' button. The bottom right corner of the page is labeled 'Área do Professor'.

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2024)

Figura 11- Questionário de Satisfação do Minicurso

The screenshot displays a web browser window with the URL <https://plataformaead.ensineonline.com.br/course/view.php?id=11413>. The page header includes the 'plataforma' logo and navigation links: 'Página inicial', 'Painel', and 'Meus cursos'. A user profile 'Estudante' is visible in the top right corner. A blue navigation bar contains tabs for 'Curso', 'Participantes', 'Notas', and 'Competências'. The main content area features a sidebar on the left with a calendar view showing dates from February 4th to 24th, with specific activities listed for each period. The central panel displays a 'QUESTIONÁRIO' (Questionnaire) titled 'Questionário de Satisfação do Minicurso', accompanied by a 'Marcar como feito' (Mark as done) button. The questionnaire text addresses the participants, expressing a desire for continuous improvement through their feedback. The right sidebar, titled 'Área do Professor' (Professor's Area), contains two prominent buttons: 'Criar um curso' (Create a course) and 'Cadastrar aluno' (Register student).

plataforma
ensineonline

Página inicial Painel Meus cursos

Estudante

Curso Participantes Notas Competências

QUESTIONÁRIO

Questionário de Satisfação do Minicurso

Marcar como feito

Prezadas e Prezados cursistas.

Objetivando sempre uma autoavaliação de nossas atividades pedagógicas, solicitamos a gentileza de todas e todos para responder este questionário de satisfação do referido minicurso.

Gratidão.

Área do Professor

Criar um curso

Cadastrar aluno

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do minicurso “*(Des)construindo Representações: Discursos (In)surgentes sobre as Relações Étnico-raciais em Livros de Ciências*” se apresenta como um dispositivo pedagógico-formativo enriquecedor, onde irá proporcionar uma profunda reflexão sobre as narrativas presentes em materiais didáticos de ciências. A análise crítica das representações étnico-raciais nestes contextos evidenciará, sem sombra de dúvidas, a necessidade urgente de um olhar mais atento para a diversidade e pluralidade de perspectivas que permeiam a construção do conhecimento científico. A discussão sobre discursos insurgentes e subversivos na presente proposta de minicurso oferecerá um arcabouço teórico robusto para desafiar as narrativas tradicionais e promover uma abordagem mais inclusiva e equitativa no ensino de ciências.

A (des)construção das representações hegemônicas promoverá uma compreensão mais profunda das implicações sociais, políticas e culturais presentes nos materiais educacionais. A conscientização resultante desse processo sugere a importância de repensar as práticas pedagógicas e adotar abordagens mais críticas, considerando o impacto significativo que tais representações exercem no desenvolvimento da identidade e na construção do conhecimento dos estudantes. Nesse sentido, a implementação de estratégias pedagógicas que incorporem uma diversidade de vozes e experiências emerge como uma prioridade para fomentar uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

É imperativo destacar a relevância contínua dessa temática e o papel crucial que educadores/as, pesquisadores/as e profissionais da educação desempenham na transformação de paradigmas educacionais. O desafio reside não apenas na identificação de representações problemáticas, mas também na construção de alternativas que ampliem a pluralidade de vozes e promovam uma compreensão mais abrangente das relações étnico-raciais. Este minicurso, portanto, não apenas proporcionará *insights* críticos, mas também inspiração para a construção de compromisso outros com a promoção da diversidade e equidade no ensino de Ciências e o combate às desigualdades sociorraciais.

ANEXO 1

PLANO ESTRATÉGICO DA EXECUÇÃO DO MINICURSO (Fase Assíncrona)

1. Ementa

Encontro 3 - Fundamentos da Lei nº 10639/03. Implementação de Práticas nas Escolas de Ensino Fundamental (anos finais). Formação continuada de professoras/es de Ciências do Ensino Fundamental. Literatura Afro-Brasileira no Currículo Escolar.
Encontro 4 – Práticas Pedagógicas Inclusivas. Boas Práticas Pedagógicas. Workshop. Fórum de desafios e soluções. Material de Apoio Didático Pedagógico.
Encontro 5 – Trabalho Final do Minicurso.

2. Conteúdo Programático

Encontro 3

- Lei nº 10639/03: contextualização sócio-histórica, os dispositivos legais e objetivos educacionais fomentados pela legislação.
- Lei nº 10639/03 e a Implementação de Práticas nas Escolas de Ensino Fundamental (anos finais).
- Formação continuada de professoras/es de Ciências do Ensino Fundamental: Estratégias e práticas para incluir os princípios da Lei na formação de professoras/es.

Literatura Afro-Brasileira no Currículo Escolar: Importância da literatura afro-brasileira e africana na formação cultural e Sugestões de obras e abordagens pedagógicas para sua inclusão no ensino de Ciências.

Encontro 4

- Painel Virtual: Práticas Pedagógicas Inclusivas
- Elaboração de Atividades Pedagógicas que integrem conteúdos afro-brasileiros e africanos de maneira interdisciplinar.
- Fórum de desafios e soluções da/para a implementação da Lei nº 10639/03 nos espaços escolares.
- Seleção de recursos didáticos – Material de Apoio para nutrir e enriquecer os/as professores/as de Ciências, suas práticas pedagógicas antirracistas.

Encontro 5

- Trabalho Final do Minicurso (Des)construindo Representações: discursos (in)surgentes sobre as relações étnico-raciais em livros de ciências.

3. Objetivos

Encontro 3

- Promover uma reflexão aprofundada sobre a Lei nº 10639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, explorando suas implicações na formação de professoras e professores de Ciências do Ensino Fundamental, anos finais.

Encontro 4

- Explorar estratégias e recursos pedagógicos para a efetiva implementação da Lei nº 10639/03, promovendo a construção de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente

sensíveis.

Encontro 5

- Promover a partir do trabalho final do minicurso uma compreensão mais ampla e (cons)ciente das complexidades dessas representações, possibilitando a formulação de discursos mais inclusivos e alinhados com a promoção da equidade racial no contexto educacional.

4. Metodologia

- Aulas assíncronas participativas
- Videoconferência gravada
- Fórum de discussão
- Webinar
- Leitura orientada
- Painel virtual
- Workshop
- Fórum de trocas de experiências

5. Avaliação

Avaliação processual e formativa em dois momentos distintos: 1ª parte – Resolução das atividades propostas nos fóruns de discussão e na 2ª parte – Elaboração da escrita acadêmica a partir dos conteúdos dos encontros formativos assíncronas.

6. Bibliografia

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

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.

ARAÚJO, D. M. **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

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional dos Direitos Humanos**. Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a/Assessoria

Internacional, 1998.

BRASIL. 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, 2004.

BARROS, D. M. A. **Representações dos negros nos livros didáticos de ciências naturais**, em Itapiúna (CE): ensino fundamental (6º ao 9º ano). Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, RedençãoCE, 2021.

BARROS, D. M. A.; SILVA, G. C. e S. **Representação da população negra nos livros didáticos de ciências naturais no Baixo Maciço de Baturité (CE): ensino fundamental (6º ao 9º ano)**. In: MARTINS, E. S. et al. (Orgs.). Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares. 1ª ed. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 298-314.

BARROS, D. M. A. *et al.* Shades of Color: unveiling the school space through the eyes of black women – an investigation of imagery representations in natural Science textbooks in northern Ceará, Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 6, p. e16312642129, 2023.

BITTENCOURT, C. M. F. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. Educação e Pesquisa. v. 30, n. 3. São Paulo: Set/2003

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

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educacao. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DAVIS, Â. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

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.

GOMES, N. L. 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.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Portugal, Lisboa: 2019.

LAJOLO, M. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

MULLER, T. M; CARDOSO, L. (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade étnica e etnia**. Cadernos Penesb, Niterói, n. 5, p. 17-34, 2000.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? / Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2011.182 p.

THEODORO, M. **A sociedade desigual**: o racismo e a branquitude na formação do Brasil. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

VERRANGIA, D. **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: 20 nov. 2023.

VERRANGIA, D. **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.

VINAO FRAGO, A. **A história das disciplinas escolares**. Revista brasileira de história da educação. Campinas, SP. n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

WEDDERBURN, C. M. **O racismo através da história**: da antiguidade à modernidade. 2007.

WILLINSKY, J. Ciência e a origem da raça. In: LOPES, A. C. *et al.* (org.). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 77-118.