

REPRESENTAÇÕES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

REPRESENTATIONS OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN A SCIENCE DIDACTIC COLLECTION OF ELEMENTARY SCHOOL

Brunna Alves da Silva^I 

Sandro Rogério Vargas Ustra^{II} 

^I Universidade Federal de
Uberlândia, UFU, Ituiutaba,
MG, Brasil. Doutoranda em
Ensino de Ciências. E-mail:
brunnaalvesbio@gmail.com

^{II} Universidade Federal de
Uberlândia, UFU, Ituiutaba,
MG, Brasil. Doutor em
Educação. E-mail: srvustra@ufu.
br

Resumo: O artigo apresenta resultados da análise de uma coleção didática de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental no que se refere à temática das relações étnico-raciais no âmbito da Educação Básica. Busca-se compreender as possibilidades de utilização do livro didático como instrumento de transgressão de um sistema estruturalmente racista e excludente. A metodologia une a Análise de Conteúdo à Hermenêutica de Profundidade como modo de favorecer o aprofundamento dos sentidos, desvelando e caracterizando a abordagem das relações étnico-raciais. Foram priorizadas para análise as passagens que continham os termos associados à temática, especialmente as imagens referentes à representação preta e indígena, além de textos, títulos e legendas que as acompanham. Através dessas etapas, foi possível construir categorias de análise referentes às ausências e presenças no livro didático com relação a culturas não brancas, bem como, sinalizar os desafios e também as possíveis consequências de naturalizar e perpetuar um ensino em viés colonizador.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais, Livro didático, Educação em Ciências.

Abstract: The article presents results of the analysis of a didactic collection of Sciences from the Final Years of Elementary School regarding the theme of ethnic-racial relations in the scope of Basic Education. It seeks to understand the possibilities of using the textbook as an instrument of transgression of a structurally racist and exclusionary system. The methodology joins Content Analysis to Depth Hermeneutics as a way to favor the deepening of the senses, unveiling and characterizing the approach to ethnic-racial relations. Priority was given for analysis to passages containing terms associated with the theme, especially images referring to black and indigenous representation, in addition to texts, titles and captions that accompany them. Through these steps, it was possible to build categories of analysis referring to absences and presences in the textbook in relation to non-white cultures, as well as signaling the challenges and also the possible consequences of naturalizing and perpetuating a teaching with a colonizing bias.

Keywords: Ethnic-racial relations, Textbook, Science Education.

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v19i39.962>

Submissão: 19-01-2023

Aceite: 22-05-2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Introdução

Ao longo da história da ciência houve momentos em que teorias racistas foram favorecidas, como ocorreu com práticas eugênicas e higienistas que receberam validação da comunidade científica para que fossem disseminadas com destacada autoridade perante a sociedade. Esse racismo científico colaborou para uma construção deturpada do imaginário social em relação à população negra, vez que se pautava na definição e divisão da raça humana em superior/inferior, promovendo assim o que entendemos por hierarquização racial/social.

Diante desse contexto é importante atentarmos para um cenário de silenciamento presente na ciência, e para além dela, que dificulta a socialização do legado sócio-histórico ancestral africano e afro-brasileiro em nossa sociedade. A versão brancocêntrica da história invade os espaços como se todos fossem seus, afinal, em se tratando da colonialidade, quem porta o poder é quem também o define, e os ambientes escolares e acadêmicos correm o risco de serem pensados e estruturados para atender os futuros donos desse mesmo poder.

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

Segundo Nilma L. Gomes, as relações étnico-raciais são centradas na disparidade e edificadas de modo histórico frente às relações de poder e estruturas raciais, onde o termo raça atua como proposta enfática das diferenças, promovendo interpretações políticas e de identidade (GOMES, 2010).

Neste cenário, analisar como os livros didáticos de Ciências contemplam as representações preta e indígena nos mais diversos aspectos (social, econômico e cultural) é extremamente importante se desejamos descolonizar a ciência tornando-a mais abrangente, plural e igualitária. Perceber quais são os silenciamentos nestes recursos didáticos e como se pode agir a partir deles para favorecer uma educação transgressora e antirracista foi o propósito central de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2020 e 2021, cujos principais resultados discutimos neste artigo. Analisou-se a Coleção Didática Teláris, voltada ao ensino de Ciências, de autoria de Fernando Gewandszajder e Helena M. Pacca (GEWANDSZAJDER; PACCA, 2018), especificamente em seus volumes destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Caracterizando o entorno teórico

As relações étnico-raciais permeiam múltiplas facetas de nossas histórias e culturas. Através dessas relações é que conseguimos enxergar nossa pluralidade e perceber a necessidade de respeito e igualdade perante nossa existência enquanto participantes da sociedade. A noção

dessas relações também nos permite enxergar e criar identidades, desconstruir preconceitos, movimentar e alavancar a transformação social.

O prestígio alcançado pela ciência nos últimos séculos conferiu-lhe um status de poder hegemônico mundial, apresentando, especialmente ao final do século XIX, um desafio político no que diz respeito à sua presença enquanto disciplina escolar (GOODSON, 1997). Nesse cenário, o ensino de Ciências carrega, desde suas raízes, formas de colonialidade do saber, podendo se apresentar como instrumento de legitimação e naturalização de relações pautadas na inferiorização de grupos não brancos (WALDHELM, 2008). Luciana Ballestrin (2013) pontua: “a diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo” (p. 104).

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

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

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

Formar indivíduos éticos, capazes de compreender a coletividade e a importância das relações para além das diferenças é um dos desafios da Educação. É importante promover um espaço favorável para que se vivencie e dialogue com as diferenças socioculturais de maneira saudável e crítica a fim de desconstruir distorções e reconstruir percepções frente às relações sociais pautadas no respeito e pertencimento étnico-racial dos indivíduos (BRASIL, 1996).

Desse modo, é necessário identificar subsídios voltados à promoção e inserção da temática de maneira criteriosa, visando a desconstrução de preconceitos e a construção de um novo olhar.

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

El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o

profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para ‘justificar’ el genocidio del que fueron víctimas los indígenas (SANTOS 1998, p. 208).

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

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

Importante ponderar que: “O silêncio não fala, o silêncio é. Ele significa. Ou melhor, no silêncio, o sentido é” (ORLANDI, 2007, p. 31).

Passados mais de dezoito anos da implementação da Lei 10.639/03, ainda há muitos desafios para se enfrentar, desde a questão da formação de professores até os recursos didático-pedagógicos como, por exemplo, o livro didático. A educação brasileira foi desenvolvida sem uma revisão profunda quanto ao racismo estrutural, o que favorece que os materiais didáticos apresentem certa contaminação com teor racista e discriminatório.

O livro didático é um dos principais recursos didático-pedagógicos dos professores e, considerando suas marcas culturais devido à sua historicidade (BANDEIRA; VELOZO, 2019), infelizmente, é também um das que mais reproduzem o legado do epistemicídio e, principalmente, oferecem conteúdos com uma quantidade significativa de discriminação e preconceito de forma velada. Trata-se do racismo cordial, o qual, segundo Marcus E. O. Lima e Jorge Vala (2004), constitui-se de comportamentos discriminatórios camuflados. Assim, através de imagens, contextos e silenciamentos, a cultura escolar racista vai se perpetuando em nossa sociedade.

Metodologia

Com base em uma perspectiva qualitativa para a pesquisa, foram analisadas representações preta e indígena associadas às relações étnico-raciais apresentadas no livro didático de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com vistas a compreender as possibilidades de utilização desse recurso didático como uma fonte transgressora de uma estrutura que mantém o racismo estrutural.

A escolha da coleção considerou sua liderança no quesito de quantidade de exemplares distribuídos em Uberlândia e região do Triângulo Mineiro do estado de Minas Gerais, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020 a 2023. Para isso, foram consultados

os relatórios fornecidos pelo MEC, no âmbito do PNLD, disponibilizados na página do FNDE (<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>).

Na coleção selecionada, as unidades são subdivididas em capítulos, nos quais os conteúdos são abordados. É apresentado um sumário de simples leitura e fácil identificação ao estudante, o que favorece o encontro de qual temática deseja visualizar no volume estudado. Cada unidade apresenta em seu início um conjunto de imagens, textos ou figuras, os quais ilustram os temas dos capítulos que a compõe e tem como objetivo chamar a atenção sobre as temáticas que são tratadas naquele momento.

No decorrer da análise buscamos compreender a relação entre imagens, discursos e interesses, ou seja, identificar as formas simbólicas apresentadas no livro didático, as quais, segundo Regina Zilberman e Lígia C. Magalhães (1987), possuem um caráter ideológico difundido através de discursos hierarquizados que não só impõem comportamentos padrões, como também os naturalizam, favorecendo assim relações de poder. Essas formas simbólicas estão diretamente relacionadas às relações de poder:

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

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

De acordo com Maria C. S. Minayo (2003), a pesquisa qualitativa reúne pontos presentes em um viés de significados, busca-se compreender a significação das motivações, interesses, valores, crenças e comportamentos, os quais configuram, para além de uma simples investigação, uma relação de profundidade. Estas características, segundo a autora, impedem o reducionismo da mecanização de variáveis.

Na perspectiva de uma imersão mais profunda nos textos do livro didático, de modo a identificar inúmeros sentidos presentes, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) mostrou-se uma estratégia bastante adequada e favorável aos objetivos postulados. Trata-se de uma metodologia muito utilizada em associação à análise documental, visto que apresenta técnicas que visam a interpretação de modo mais detalhado:

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados lingüísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e

categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica (APPOLINÁRIO, 2009, p. 27)

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

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

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

Resultados e discussões

Foram analisados os quatro volumes da coleção Teláris, voltados para os Anos Finais do Ensino Fundamental, os quais são descritos a seguir. O volume 6 é constituído por 12 capítulos, subdivididos em três unidades: *O planeta Terra, Vida e interação com o ambiente e A matéria e suas transformações*. A obra, assim como as outras da coleção, apresenta os boxes: “A questão é”, com perguntas sobre conceitos fundamentais dos capítulos; “Seções”, representando eixos de contextualização dos temas abordados; “Para saber mais”, com sugestões de conteúdos complementares; “Glossário”, trazendo significado e origem de palavras sublinhadas em azul nos textos; “Informações complementares”, sendo a extensão dos conteúdos trabalhados; “Atividades”, para a formalização de conceitos; “Oficina de Soluções”, com situações problemas. Além destes, há os tópicos “Na tela”, “Minha biblioteca”, “Mundo virtual” e “Vídeo disponível” como sugestões de material de apoio.

O volume do 7º ano se apresenta dividido em três unidades, subdivididas em 10 capítulos. A Unidade I é intitulada *Terra: Os movimentos da crosta e da atmosfera*. A Unidade II é intitulada *Ecosistemas, impactos ambientais e condições de saúde*, e a Unidade III, *Máquinas, calor e tecnologias*. O volume do 8º ano apresenta nove capítulos, subdivididos em três unidades: *Reprodução, A Terra e o clima e Eletricidade e fontes de energia*. O volume do 9º ano possui 12 capítulos, subdivididos também em três unidades: *Genética evolução e biodiversidade, Transformações de matéria e radiação e Galáxias estrelas e o Sistema Solar*.

Independente do ano, a coleção apresenta imagens e contextos que indicam um viés estereotipado, racista e excludente nas entrelinhas. No volume 7, por exemplo, apesar de haver

mais de uma referência aos povos originários, em todas elas os indígenas são mencionados de modo rudimentar, como também sem profundidade quanto à sua etnia.

A página 115 (volume 7) apresenta dois subtópicos “Escolaridade” e “Analfabetismo”. A primeira imagem, reproduzida na Figura 1, é referente a uma sala de aula simples, de chão batido, com alguns alunos, um professor, e um quadro de giz, a janela está aberta e a sala é iluminada pela luz natural. A legenda pontua que é uma sala de aula com estudantes e professor da etnia Kalapalo em Querência (MT) e o texto principal, constituído de três parágrafos ressalta que “quanto maior o nível de escolaridade de uma população, maior será sua qualidade de vida e o desenvolvimento de um país”, que “com boa educação e boa saúde ampliam-se possibilidades de melhora nas condições de vida” e que “o ingresso e permanência na escola dependem muito de quanto a família ganha”, pois sendo uma renda baixa são frequentes os casos de abandono escolar.

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

Ilustrando o tópico “Analfabetismo”, ainda na mesma página, temos a foto de uma criança indígena, conforme a Figura 2, vestida apenas de *short*, descalça, ajoelhada sob o chão, lendo um caderno de atividades sobre uma mesa rústica. A legenda informa que é um menino indígena da etnia Munduruku fazendo dever de casa em Itaituba (PA). A construção textual se apresenta em dois parágrafos, que mencionam a taxa de analfabetismo no Brasil e que as pessoas consideradas analfabetas costumam enfrentar problemas sociais graves, como fome e desemprego. Os textos citam duas etnias diferentes, Kalapalo e Munduruku. As imagens trazem representantes reais de ambas e o texto nada menciona sobre elas.

Figura 1: Sala de aula com estudantes e professor da etnia Kalapalo.



Fonte: Livro didático, V. 7, p. 115.

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

Figura 2: Menino indígena da etnia Munduruku fazendo dever de casa.



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

Fonte: Livro didático, V 7, p. 115.

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

Percorrendo o livro didático do 8º ano, na página 59, nos deparamos com a temática hormonal masculina, especificando questões voltadas à estrutura da genitália. O texto é composto por sete parágrafos, o último deles sinaliza sobre a preocupação do adolescente quanto ao tamanho do pênis, lateralmente a esse parágrafo, temos uma imagem grande de um jovem negro, conforme a Figura 3.

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

Figura 3: Adolescente com fones de ouvido.



Fonte: Livro didático, V. 8, p. 59.

Na abertura do capítulo que aborda a “Transmissão das características hereditárias”, no volume 9, temos uma grande imagem de uma mulher negra segurando sua bebê, também negra. O texto traz alguns questionamentos quanto a características em comum, e a resposta para tais através de um pequeno texto que fala sobre os genes que são transmitidos pelos pais. Por que a cor é a característica mais marcante? Se fosse um indivíduo branco, o que mais se destacaria?

Figura 4: Mãe com sua bebê



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

Fonte: Livro didático, V. 9, p. 12.

Considerando representações semelhantes às que foram comentadas anteriormente e diante da análise de cada capítulo dos quatro volumes, foi possível construir categorias mais amplas, que denominamos de relações, associadas a presenças e ausências relativas ao tema investigado. No âmbito da análise foram constituídas as unidades de registro e de contexto (BARDIN, 2011). As unidades de registro estão diretamente associadas às representações preta e indígena encontradas nos volumes, estabelecidas especialmente através de imagens, textos, títulos e legendas que as acompanham. As unidades de contexto foram definidas através do

agrupamento das unidades de registro cujos significados mantêm maior grau de semelhança ou afinidade. Um panorama geral é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Presenças e ausências associadas à temática das relações étnico-raciais

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

Fonte: Dados da pesquisa.

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

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

Deste modo, apresentamos um recorte voltado para a perspectiva das presenças como modo de alerta e sugestão para que professores busquem um olhar mais crítico ao se depararem com elementos que num primeiro momento se configurem como “positivos” no livro didático, mas que acabam por manter uma função de contemplar mera formalidade exigida no âmbito do PNLN, de “cumprir tabela”, do que firmar um compromisso à pauta antirracista no âmbito educacional.

A primeira unidade de contexto no âmbito das presenças é a Representatividade, um dos pilares mais importantes nas relações étnico-raciais, visto que, mesmo com toda a expansão do mundo digital, os livros didáticos ainda correspondem ao material bibliográfico mais acessível à grande maioria da população. Inclusive como requisito para aprovação das obras no PNLN, essa categoria mostra-se contemplada. Entretanto, cabe refletir quanto aos contextos apresentados em cada representação.

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

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

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

Segundo Ana C. Silva (1995), tal reprodução enfatiza e fortalece a ideologia do branqueamento, nutrindo a estereotipia que configura lados, um de inferioridade e outro de superioridade, ambos pautados na raça. Sendo assim, é importante ressaltar o cuidado do livro em trazer retratações positivas no que diz respeito a imagens de cunho cultural e social, bem como, que ressalta a diversidade regional e cultural no livro didático de Ciências, anos finais do ensino fundamental.

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

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005, p. 147).

Deste modo, é perceptível que a coleção analisada não trata as questões étnico-raciais única e exclusivamente como conteúdo escolar, visto que, na grande maioria das vezes estas são apresentadas de maneira complementar e não de forma direta. Em função disso, o Guia do Livro Didático (BRASIL, 2019) apresenta diversas sugestões à utilização da coleção pelo professor que seguem um viés exploratório e de debate, o que configura mais uma vez um cenário “não disciplinar”, mas sim associativo, enriquecedor à disciplina.

Outro ponto importante está relacionado com a proposta de contemplar competências específicas da BNCC, o que confere consistência teórica à proposta didática associada a temática

das relações étnico-raciais, favorecendo sua apropriação, de modo guiado e participativo, buscando de modo geral o protagonismo do alunado em se reconhecer também como produtor de conhecimento, pesquisador, como afirma Heloísa Lück (2007):

[...] promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como um ser determinante e determinado (LÜCK, 2007, p. 60).

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

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

Segundo Cisele Ortiz (2005), a falta de repreensão dessas atitudes por parte dos professores gera poder aos comportamentos discriminatórios e racistas por parte dos alunos brancos. Ao perceberem que possuem o aval do educador e o peso que suas palavras podem causar, utilizam das mesmas como uma arma, uma forma de ataque em situações que envolvam disputa ou conflitos. Se sentem autorizados pelos professores a reproduzir tais comportamentos repetidas vezes, enquanto que o estudante negro tende a se isolar, silenciar-se e afastar-se de situações que o envolva.

A implementação da Lei 10.639/03 pode ser vista como um marco frente à ampliação do debate racial através do ensino de história e da cultura afro-brasileira. A instituição desta lei promove a apresentação formal da temática racial perante os docentes, o que chama a atenção para o desenvolvimento da consciência, importância e necessidade de um ensino pautado na diversidade cultural. Tal mudança está para além do conhecimento, é preciso estar disposto a combater o racismo, como afirma Nilma L. Gomes:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre com seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens, e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (GOMES, 2013, p. 83).

Uma vez disposto a desconstruir uma postura acrítica, bem como o posicionamento de isenção, o professor sentirá a necessidade da promoção de debates frente ao assunto. Nesse sentido, ao considerar ausência de práticas formativas mais voltadas à temática, os professores costumam se sentir despreparados ou pouco amparados em termos de recurso didáticos (SANTOS, 2018). Assim, o livro didático poderia contribuir de forma bastante efetiva. Debater

é também uma forma de luta pela igualdade e visibilidade, é resistir perante um sistema de silenciamento contínuo do negro e de outras etnias minoritárias.

Ainda que em uma quantidade muito pequena, a coleção analisada aporta alguns subsídios, como é o caso da indicação de um livro referente aos mitos indígenas, brasileiros, “Como surgiu: Mitos indígenas brasileiros”, de Daniel Munduruku (2011). Certamente, estas presenças nos livros didáticos favorecem uma cultura de valorização de saberes existentes, porém invisibilizados, o que representaria um movimento contrário ao epistemicídio.

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

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

A categoria das Presenças se apresenta muito bem estruturada e embasada com relação a competências da BNCC e normatizações do PNL D, o que num primeiro momento estabelece uma cortina de fumaça, caracterizando as obras de maneira “positivas”, em se tratando das relações étnico-raciais. Esse quesito favorece com que formas simbólicas de preconceito e racismo passem despercebidas, porém indiretamente e inconscientemente, promovem a perpetuação de uma lógica racista.

No âmbito da perspectiva de Thompson para a hermenêutica, é possível identificar que essa configuração citada acima, corresponde a uma das formas de operação da ideologia, característica da Legitimação, estratégia essa que tem como princípio validar as relações de dominação apresentando-as com uma roupagem “justa”. Como complementa Pedrinho Guareschi:

Tudo o que fazemos tem de ser legitimado. E é nesse momento que facilmente escamoteamos a realidade, afirmando coisas, ou trazendo informações que mostram uma parte apenas, escondendo muitas outras. Há certas “verdades” legitimadoras que são consideradas, pela população em geral, como sendo absolutas e inegáveis. Uma delas é quando, por exemplo, se afirma que alguma coisa é resultado de “pesquisa científica”. A ciência e o científico são apresentados como se fossem a última palavra. Na verdade, o que se quer, muitas vezes, é garantir proveito ou lucro particular (GUARESCHI, 2009, p. 79, aspas do autor).

Quando observamos a categoria Representatividade, destacamos dois parâmetros: Retratação positiva, cultural e social e Diversidade regional e cultural. Porém, em um total de 68 imagens alusivas à temática presentes na coleção inteira, apenas 23 delas se apresentam em um contexto livre de discriminação simbólica, levando a perceber que apenas contar com a representação preta e indígena não garante a inexistência de um olhar ainda colonizador quanto à contextualização e sua relação com as imagens.

Ainda sob a ótica da hermenêutica, podemos afirmar que esta caracterização corresponde a outra das formas de operação da ideologia, a Dissimulação, que segundo Thompson são relações de dominação “estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas” (THOMPSON, 2011, p. 83).

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

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

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

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

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

Se há uma preocupação de fato em tornar o livro didático um instrumento que valorize a pluralidade étnica e que trabalhe as relações étnico-raciais de modo a favorecer uma educação pautada na igualdade, respeito e humanização, faz algum sentido que esse mesmo material apresente vieses tão divergentes? A quem a educação está servindo, em termos de formação social? A quem essa estrutura educacional beneficia? Em nossa sociedade, qual o fenótipo daqueles designados “detentores” do poder? E do saber?

Observando o grupo de unidades de contexto relacionado às Ausências, destacamos algumas ressalvas, pois, apesar dos aspectos positivos identificados, a utilização da coleção precisaria contemplar certo cuidado às formas de abordagem, as quais ainda trazem uma hierarquização racial, ocorrendo de formas implícitas, não diretas. O que para estudantes pretos e indígenas não passa despercebido e deixa marcas, pode ser naturalizado e internalizado pelo estudante branco,

favorecendo o racismo e sua prática cada vez mais mutável, discreta e altamente destrutiva a quem padece.

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

Mesmo que a representação da diversidade étnica da população brasileira esteja associada a aspectos positivos da coleção, precisa ser analisada pelo professor com cautela, visto que por trás da “representatividade” existem formas simbólicas de discriminação e racismo. Esses espaços que o livro fornece, desde uma postura crítica, com debates e diálogos, podem ser aproveitados pelo professor justamente para criar um momento de desenvolvimento da criticidade dos educandos, promovendo o caminho inverso da naturalização da opressão.

Seria importante trabalhar o patrimônio cultural negro e também indígena, através da sua valorização e não subalternização, partindo-se de uma perspectiva de resistência. Certamente essa postura se constitui num grande desafio para essa e outras coleções, no que diz respeito a trocar esse viés estagnador pelos feitos que as comunidades negra e indígena construíram e alcançaram (e pelos quais ainda há muito que avançar). A internalização de que o negro ou o índio deve ocupar um lugar subalterno, naturaliza tais posturas e dificulta o êxito da luta antirracista.

Torna-se imperativo refletir sobre alternativas que possam viabilizar a utilização desse material, de modo a promover uma efetiva transformação, enquanto professores antirracistas, visto que o reflexo de uma estrutura racista, infelizmente não se modifica tão rapidamente.

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

Pautando-se nos três pilares da educação antirracista, é possível utilizar não somente as imagens, mas o contexto em que foram inseridas para a descolonização de nosso olhar, esse tão contaminado pela cultura racista. O primeiro momento se baseia na etapa de conscientização, onde se problematiza o contexto de modo abrangente e não apenas através da perspectiva brancocêntrica que o livro traz, ressaltando uns, omitindo outros. O segundo momento dá-se pelo anúncio, onde mostramos ao aluno qual a configuração daquele conteúdo (racista, discriminatório). O terceiro momento coloca-se através da denúncia, ou seja, explica-se o porquê aquela imagem e contexto se configuram como racistas e ou discriminatórios.

Enquanto os livros não se apresentarem de forma igualitária e livre de preconceito e racismo, enquanto não se pautarem em uma educação antirracista, enquanto a implementação

da Lei 10.639/03 continuar significando ao sistema de ensino apenas um cumprir de contas, os professores que desejam a mudança desse cenário, precisarão ficar vigilantes e atentos, utilizando mesmo os elementos depreciativos do livro didático para fazer o caminho inverso, rompendo com o silenciamento, desenvolvendo capacidade crítica, sensibilizando e principalmente, enxergando que a inércia é uma das engrenagens da opressão.

Considerações finais

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

Segundo Silva (2011), é importante que enxerguemos o currículo como um instrumento de poder, ou seja, percebermos que este não se isenta de uma estrutura colonial. É através dele que muitas pautas importantes, cultural, econômica e socialmente falando, podem receber visibilidade ou serem invisibilizadas naturalmente. Raça e etnia são faces da mesma moeda que necessitam ser trabalhadas de modo integrado ao currículo, sem dissociação entre sociedade e educação.

O currículo silenciosamente reproduz a cultura do apagamento favorecendo a negação de epistemologias negras. O epistemicídio, em associação ao currículo, configura uma zona muda que promove a perpetuação de um sistema que forma sujeitos para desconhecem todo e qualquer conhecimento que advenha de vieses indígena, negro e africano (NOGUERA, 2011).

Isso nos leva a refletir sobre o grande desafio que se tem pela frente. Enfrentar mais de quinhentos anos de uma reprodução única da versão dos fatos não é, de fato, algo simples de se propor. Precisamos compreender que por mais que a Lei 10.639 tenha representado um avanço, estamos ainda distantes de sua plena implementação. E, para isto, há uma necessidade de reestruturação educacional criteriosa.

Renato Noguera (2011) salienta a necessidade de, para além da Lei e a partir dela, promovermos a criação de mecanismos, bem como de processos de reflexão, para respeitarmos as diferenças, através da diversidade de narrativas, de outras lógicas e conseqüentemente de outras epistemologias no currículo. Certamente a proposta de uma política de cunho confrontacional, ou seja, que sinalize silenciamentos e invisibilização histórica na área da educação, necessita de uma urgente transformação epistemológica.

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

Assim, enquanto educadores, é importante que busquemos utilizar o livro didático de maneira estratégica e em nosso favor. Em uma sociedade racista que acredita no mito da democracia racial, é imprescindível que nosso discurso se articule com as evidências presentes neste recurso didático em uma proposta capaz de desestruturar e subverter as armadilhas coloniais.

Segundo Luiz Rufino (2019, p. 163), “não há razão para termos pudor de discutir a violência, posto que convivemos com este fenômeno desde que fomos “descobertos”, transformados em peças de engrenagem do maquinário capitalista e inventados como Novo Mundo”.

A marca colonial está presente em todas as páginas do livro didático, maquiada ou crua, fechar os olhos para tal, ou isentar-se é alimentar uma estrutura que se consolidou através da exploração e desumanização de pessoas pretas e indígenas por séculos, afinal a colonização “é uma engenharia de destruir gente”, enquanto que a descolonização “é uma ação inventora de novos seres e de reencantamento do mundo” (RUFINO, 2019, p. 163).

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

Referências

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BANDEIRA, Andreia; VELOZO, Emerson L. Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 4, p. 1019–1033, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

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

GEVEHR, Daniel L; ALVES, Darlã. Educação étnico-racial na escola: a lei 10.639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história. **Revista Ágora**, v. 17, n. 02, p. 17-30, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/8294>. Acesso em: 01 jul 2019.

- GEWANDSZNAJDER, Fernando PACCA, Helena. M. **Teláris Ciências: Ensino Fundamental – Anos Finais**. São Paulo: Ática, 2018.
- GOMES, Nilma L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-89, 2013.
- GOMES, Nilma L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, p. 143-154, 2005.
- GOMES, Nilma L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- GOMES, Nilma. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia social crítica: como prática de libertação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- IBGE. **Informativo IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019.
- LIMA, Marcus E. O.; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, M. J. P (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, p. 177-187, 1994.
- MUNDURUKU, Daniel. **Como surgiu: mitos indígenas brasileiros**. São Paulo: Callis, 2011.
- NEGRÃO, Esmeralda V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 86-87, 1987.
- NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

ORTIZ, Cisele. Só não enxerga quem não quer: racismo e preconceito na educação infantil. **Revista AvisaLa**, n. 23, nov. 2005. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-23/so-nao-enxerga-quem-nao-quer-racismo-e-preconceito-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 04nov2021.

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

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de S. **La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá/Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia, 1998. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf. Acesso em: 04 nov 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Campinas: Cortez, 1996.

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

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

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

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

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

WALDHELM, M. C. V. **Como aprendeu Ciências na educação básica quem hoje produz ciência?** O papel dos professores de ciências na trajetória acadêmica e profissional de pesquisadores da área de ciências naturais. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - Rio), Rio de Janeiro, 2008.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Editora Ática, 1987.