



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE – ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

ALESSANDRA DE ALMEIDA SOUZA

**A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO APÓS A
IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Belém
2025

ALESSANDRA DE ALMEIDA SOUZA

**A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO APÓS A
IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho

Belém
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- S719r Souza, Alessandra de Almeida.
A representação da população negra em livros didáticos de Língua Portuguesa do 1 ° ano de Ensino Médio após a implementação da Base Nacional Comum Curricular / Alessandra de Almeida Souza. — 2025.
xxi, 218 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Belém, 2025.
1. Currículo. 2. Livro didático. 3. Língua Portuguesa.
4. Relações étnico- raciais. 5. Representações sociais. I. Título.

CDD 370

ALESSANDRA DE ALMEIDA SOUZA

**A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO APÓS A
IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Prof.^a Dr.^a Flávia Lima da Rocha
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Universidade Federal do Pará - UFPA

Dedico à Sra. Clara Maria de Almeida Souza e ao Sr. Antônio Jorge da Silva Souza, meus pais, que lutaram dia e noite para que eu pudesse estudar e assim construir um outro caminho com oportunidades de trabalho e crescimento profissional.

‘Dedico a Wanderson Sousa de Sousa, meu marido, companheiro de todas as horas que muito me apoiou durante o processo de construção desta tese.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me guarda e me protege sempre e a quem busco a calma, a luz e a sabedoria.

À minha família, pai, mãe, irmãos, irmã, sobrinho, cunhadas e sogra, meu porto seguro, que entendeu que as minhas ausências em algumas situações foram necessárias.

Aos meus amados avós, tios, tias, primos, primas que comemoram comigo cada vez que a vitória chega até mim.

À minha orientadora Wilma de Nazaré Baía Coelho, exemplo de profissionalismo, dedicação e competência que com seus acúmulos, acerca do campo EREER, contribuiu proeminentemente em minha formação e no meu amadurecimento acadêmico. Meus sinceros agradecimentos pela sua compreensão e sabedoria nos momentos que mais precisei, gratidão pela paciência, pela exigência e por todo tempo disponibilizado a mim neste processo.

À minha amiga querida Thaís Mendonça que foi essencial nessa caminhada, que esteve comigo em todos os momentos, juntas compartilhamos nossos desafios e nossas escritas.

Ao Núcleo Gera e todos os integrantes, em especial ao/as queridíssimos/as Laércio Costa, Waldemar Júnior, Maria Luiza, Grace Kelly, Andreza Paixão, Kellen Cruz, Larissa Estumano, Milena Farias, Tayla Castro, pela parceria nos trabalhos e pelos momentos de formação.

Aos meus alunos da Educação Básica, em especial, aos da EJAII que me ensinavam todos os dias como viver com valentia e resiliência. À diretora Leide que me ajudou a trabalhar e fazer doutorado simultaneamente, pelo fato de ajustar meus horários de trabalho aos meus da academia e por aceitar que eu antecipasse minhas aulas, nos horários vagos, para que eu pudesse participar de congressos acadêmicos.

Ao meu marido, meu amor que me trouxe a calma em momentos atribulados, que me levou para pedalar, tomar banho no rio e passear quando mais precisei. Agradeço por me ouvir e me ajudar a construir um lugar “só meu” para produção dessa tese.

“É na presença do inimigo que o algodão floresce”.

- Provérbio africano

“Tudo vale a pena quando a alma não é pequena”.

- Fernando Pessoa

RESUMO

Esta tese aborda a representação social da população negra nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partimos da seguinte problematização: Como a população negra é representada nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano após a implementação da Base Nacional Curricular Comum? O objetivo geral constituiu-se em Identificar as representações sociais da população negra veiculadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio no período de 2018 a 2022. Já os específicos foram: a) relacionar os conteúdos sobre a população negra nos livros didáticos de Língua Portuguesa e a Educação para as Relações Étnico-Raciais; b) apontar as representações sociais implícitas nos textos e nas ilustrações; c) apresentar as aproximações e distanciamentos no tratamento dado a população negra nos livros analisados. A pesquisa é qualitativa e de cunho documental, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003, 2007) constituindo-se como base teórico-metodológica de análise para os dados desta investigação e Bardin (2021) para a organização dos dados. O estudo conta ainda com o apoio de literatura especializada acerca da temática como currículo (Apple, 2008; Silva, T., 2022; Sacristán, 2013; Candau, 2011; Santomé, 2013); livro didático (Coelho, M., 2010; Magalhães, 2010; Lajolo, 1996; Silva, A.; Silva, C., 2021); e relações étnico-raciais (Coelho, M., 2010; Coelho, W., 2012; Coelho, W.; Silva, 2016; Coelho, W.; Coelho, M., 2014). Os resultados apontaram que as representações sociais acerca da população negra nos livros didáticos assumem transformações marcadas ao longo do tempo, as quais podem ser consideradas positivas, pois a população negra foi representada em diferentes gêneros textuais e semióticos associados a literatura, a arte e a criatividade e criticidade na área do mundo do *gamer*. No entanto, há permanências, quando inferimos a associação entre a população negra e o lugar da pobreza, das ausências e da resistência sejam nas imagens ou no teor das composições textuais, do mesmo modo, ao constataremos o apagamento total de qualquer tipo de produção intelectual ou artística advindos da população negra do norte do Brasil.

Palavras-chave: Currículo. Livro didático. Relações étnico-raciais. Representações sociais. Ensino Médio. Língua Portuguesa

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the social representation of the black population in Portuguese language textbooks for the 1st year of high school, after the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). We start with the following question: How is the black population represented in 1st year Portuguese language textbooks after the implementation of the Common National Curricular Base? The general objective was to investigate the social representations of the black population published in high school Portuguese language textbooks from 2018 to 2022. The specific ones were: a) relate the contents about the black population in Portuguese language textbooks Portuguese and Education for ethnic-racial relations; b) identify the social representations implicit in the texts and illustrations; c) point out the similarities and differences in the treatment given to the black population in the books analyzed. The research is qualitative and of a documentary nature, Moscovici's Theory of Social Representations (1978, 2003, 2007) constituting the theoretical-methodological basis of analysis for the data of this investigation and Bardin (2021) for the organization of the data. The study also has the support of specialized literature on the topic such as curriculum (Apple, 2008; Silva, T., 2022; Sacristán, 2013; Candau, 2011; Santomé, 2013); textbook (Coelho, M., 2010; Magalhães, 2010; Lajolo, 1996; Silva, A.; Silva, C., 2021); and ethnic-racial relations (Coelho, M., 2010; Coelho, W., 2012; Coelho, W.; Silva, 2016; Coelho, W.; Coelho, M., 2014). The results showed that social representations about the black population in textbooks take on marked transformations over time, which can be considered positive, as the black population was represented in different textual and semiotic genres associated with literature, art and creativity. and criticality in the area of the gamer world. However, there are permanences, when we infer the association between the black population and the place of poverty, absences and resistance, whether in the images or in the content of textual compositions, in the same way, when we see the total erasure of any type of intellectual production or artistic origins from the black population of northern Brazil.

Keywords: Curriculum. Textbook. Ethnic-racial relations. Social representations. High School. Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perfil/gênero dos/as autores/as.....	75
Figura 2 - Temporalidade das produções	76
Figura 3 - Temas recorrentes.....	77
Figura 4 - Capa do livro <i>Se liga nas linguagens: português</i>	139
Figura 5 - Representação na poesia	141
Figura 6 - Representação do negro como criador de games.....	145
Figura 7 - Trecho da obra <i>A menina do narizinho arrebitado</i> , de Monteiro Lobato	147
Figura 8 - Representação da população negra na arte	151
Figura 9 - Representação na Ciência - Linguística.....	154
Figura 10 - Representação na poesia	155
Figura 11 - Capa do livro <i>Linguagens em interação: Língua Portuguesa</i>	158
Figura 12 - Representação da mulher negra na literatura	161
Figura 13 - Exposição <i>From Self to Self-Expression</i>	162
Figura 14 - Representação nas redes sociais - apresentação de perfil.....	164
Figura 15 - Representação nas letras - Jovem negra e escritora	164
Figura 16 - Representação nas artes - box de apresentação do ator Lázaro Ramos	166
Figura 17 - Representação de moradores da cidade de Paty	167
Figura 18 - Representação cultural - As paparutas da Ilha do Paty.....	167
Figura 19 - Sarau da Cooperifa	169
Figura 20 - Trecho da obra literatura nas ruas.....	170
Figura 21 - Representação do lazer e da moradia	172
Figura 22 - A população negra na poesia - Oração dos desesperados.....	173
Figura 23 - Representação do negro na poesia - box informativo sobre Lima Barreto	174
Figura 24 - A representação do negro no grafite	175
Figura 25 - Representação da mulher negra na obra de arte.....	176
Figura 26 - Representação da música negra.....	177
Figura 27 - Representação negra em espaço de poder	179
Figura 28 - Capa do livro <i>InterAção: português</i>	179
Figura 29 - Representação Cultural.....	181
Figura 30 - Representação Cultural.....	182

Figura 31 - Representação de jovens como sujeito de direitos	183
Figura 32 - Representação na linguagem	184
Figura 33 - Representação na linguagem	184
Figura 34 - Jovem e a depressão	186
Figura 35 - Jovem e a ciência.....	188
Figura 36 - A conquista da mulher negra	189
Figura 37 - Escravização da mulher	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	66
Quadro 2 - Periódicos extraídos da plataforma SciELO	74
Quadro 3 - Diretoria Regional de Ensino do Pará	132
Quadro 4 - Perfil de Atendimento das Diretorias Regionais de Ensino.....	133
Quadro 5 - Quantidade de manuais que compõe o corpus	135

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPI	Colégio Estadual de Período Integral
CF	Constituição Federal
DRE	Diretoria Regional de Educação
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de professores e Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDP	Livro didático de Língua Portuguesa
PNB	Poéticas Negras Brasileiras
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas.
UFB	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO (2018-2022)	62
2.1	Análises das produções.....	75
2.1.1	Dimensão I: Autoria por Gênero	75
2.1.2	Dimensão II: Temporalidade	76
2.1.3	Dimensão III: Temática	77
3	A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS.....	82
3.1	O livro didático de Língua Portuguesa, BNCC e ERER.....	109
3.2	O lugar da ERER na Língua Portuguesa no contexto da BNCC.....	120
4	REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA VEICULADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO	126
4.1	Abordagem da pesquisa e procedimentos teórico-metodológicos	130
4.1.1	A coleta do <i>corpus</i> da pesquisa	131
4.1.2	Exploração e critérios de seleção dos materiais analisados.....	135
4.1.3	Tratamento dos dados	136
4.2	Caracterização dos exemplares	136
4.2.1	<i>Se liga nas linguagens: Português</i>	<i>136</i>
4.2.2	<i>Linguagens em interação: Língua Portuguesa</i>	<i>137</i>
4.2.3	<i>InterAção: Português</i>	<i>137</i>
4.3	Análise dos exemplares	137
4.3.1	<i>Se liga nas linguagens: Português</i>	<i>137</i>
4.3.2	<i>Linguagens em interação: Língua Portuguesa</i>	<i>158</i>
4.3.3	<i>InterAção: Português</i>	<i>179</i>
4.4	Síntese da análise.....	191
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS	204

1 INTRODUÇÃO

“A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido”.

(Wilma de Nazaré Baía Coelho, 2007, p. 40).

Anuncia-se um pouco do tratamento ofertado à população negra no Brasil ao longo do tempo, tempo este não tão distante de nosso tempo presente. A expressão “está ali, mas ninguém vê” nos mostra o que está para além do olhar desinteressado e apagado do outro sobre a população negra. Antes, revela o quanto o processo histórico de exploração e de subalternização ao qual foi submetida resultou em violações de direitos, invisibilidade e apagamento cultural, social, artístico, econômico e científico dentro da sociedade. “A cor no Brasil” – que certamente é a mais predominante em nossa sociedade¹ – carrega consigo, como consequência dos aspectos históricos de discriminação, a perpetuação da desigualdade racial na educação, no trabalho, no meio artístico e – por que não dizer – na vida.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022) nos mostraram esses índices de desigualdades, porém, antes de utilizá-los neste texto é importante elucidar que tais dados foram coletados em um contexto pandêmico (Covid-19) e no governo Bolsonaro, cenário indicativo de efeitos nos resultados da pesquisa. Com a justificativa da crise na saúde global ocasionada pela pandemia, o IBGE sofreu vetos orçamentários por parte do governo federal. Esse cenário provocou o adiamento da pesquisa, que estava prevista para ocorrer em 2020, mas só foi realizada em 2022.

Os números dessa pesquisa comprovam as heranças negativas de que a população negra traz até hoje, com base nos dados da PNAD² contínua em 2022, registra-se que a frequência escolar líquida para o Ensino Médio correspondeu a 80,8% para pessoas brancas e 71,1% para pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2022).

¹ De acordo com o IBGE de 2022, a população negra no Brasil, que inclui pessoas que se identificam como pretas ou pardas, representa aproximadamente 55,5 % da população total.

² A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) tem o objetivo de produzir indicadores para acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, a médio e a longo prazo, da força de trabalho e outras informações necessárias para o estudo e desenvolvimento socioeconômico do país. O estudo Síntese de Indicadores Sociais do IBGE indicou que a maior taxa de desocupação e informalidade recai sobre pretos ou pardos, alinhando-os às faixas de pobreza e extrema pobreza, apontando como moram ainda com maior frequência em domicílios com algum tipo de inadequação.

A estimativa do abandono escolar de jovens antes da conclusão dessa etapa ou por nunca a terem frequentado é de 27,9% de pessoas brancas e 70,9% de pessoas pretas ou pardas³. O mesmo estudo aponta como o analfabetismo se configura na desigualdade de acesso à educação, em que 3,4% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 7,4%. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas brancas atingiu 9,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, atingiu 23,3%.

Os dados desse censo, advindos de um contexto pandêmico, nos faz olhar os resultados com cautela, devido as abordagens metodológicas utilizadas para a concretização da pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa assumiu outras abordagens já que não poderia ocorrer como outrora, em que o contato social era possível entre recenseadores e população, diante disso outras formas de pesquisar foram organizadas, tivemos coletas de informações realizadas, por celular ou *internet* e essa mudança pode ter causado impactos nos levantamentos da pesquisa.

A PNAD (2023), ainda nos apresenta essa desigualdade educacional por meio de seus dados, no entanto, já podemos perceber melhora em alguns indicadores educacionais quanto ao recorte de cor e de raça. Registra-se que a frequência escolar líquida para o Ensino Médio, correspondeu a 80,5% para pessoas brancas e 71,5% para pessoas pretas ou pardas. A estimativa do abandono escolar de jovens antes da conclusão dessa etapa ou por nunca a terem frequentado é de 27,4% de pessoas brancas e 71,6% de pessoas pretas ou pardas⁴. O mesmo estudo aponta como o analfabetismo se configura na desigualdade de acesso à educação, em que 3,2% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 7,1%. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas brancas atingiu 8,6% e, entre as pessoas pretas ou pardas, atingiu 27,2%.

³ Os dados referentes ao abandono escolar levam em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país. São quase 52 milhões de pessoas, o que corresponde a 18% que não concluíram o Ensino Médio. Essa situação corresponde a 9,5 milhões de jovens, dentre os quais 58,8% são homens e 41%, mulheres. Ao considerar o recorte de cor ou raça, tem-se 27,9% brancos e 70,9% pretos ou pardos.

⁴ Os dados referentes ao abandono escolar levam em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país. São quase 52 milhões de pessoas, o que corresponde a 18% que não concluíram o Ensino Médio. Essa situação corresponde a 9,5 milhões de jovens, dentre os quais 58,8% são homens e 41%, mulheres. Ao considerar o recorte de cor ou raça, tem-se 27,9% brancos e 70,9% pretos ou pardos.

Ao fazermos os comparativos entre os dados presentes nos PNAD (2023, 2024), notamos que embora haja uma melhora em alguns indicadores educacionais para a população negra, os mesmos nos apontam que maioria das pessoas brancas tem maior acesso e frequência à educação, ao passo que as pessoas pretas ou pardas enfrentam maiores dificuldades, com taxas mais altas de abandono escolar e analfabetismo, especialmente na faixa de idosos. Isso evidencia desigualdades raciais persistentes no acesso à educação no Brasil.

Quando nos valem os dados presentes nos indicadores do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024a), observamos que 53,8% do Ensino Médio são constituídos por pretos e pardos, porém o maior percentual de pretos e pardos está na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual representam 74,9%. A concentração maior na EJA, é um indicativo que por algum motivo um/a jovem negro/a, não tiveram acesso à Educação Básica, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1996), esses motivos descortinam a desigualdade social a que estão inseridas⁵, bem como, a possibilidade de ter na educação escolar como um espaço democrático de conhecimento e a busca de sociedade menos desigual (Brasil, 2000).

Apesar de essa situação ser real e comprovada, como já foi mencionado, tratar das questões étnico-raciais no país e lutar contra a materialização dessa desigualdade expressa nesses números apresentados pelo IBGE se torna um grande desafio. Para se construir uma sociedade mais igualitária, é necessária a compreensão dos papéis que cada estrutura socioeconômica tem na perpetuação do racismo, para assim elaborar estratégias efetivas de combate, do mesmo modo que se deve agir com a educação, já que nela a desigualdade racial também é evidente. Como a desigualdade racial possui um caráter *sistêmico e estrutural* (Almeida, 2018), o que torna o seu combate mais difícil e trabalhoso, e por conseguinte, políticas públicas frágeis podem contribuir para o processo de aumento e de continuidade dessas diferenças racialmente definidas.

O Brasil, sociedade multirracial e pluricultural, precisa considerar a democracia e a cidadania a partir da sua diversidade e do tratamento desigual imposto historicamente aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais, pois, como afirma

⁵ A modalidade EJA é composta por estudantes jovens, adultos e idosos que advêm de um estrato social de baixo poder aquisitivo, e que tiveram o direito à educação foi violado na infância ou na adolescência em virtude da ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve e descontínua a instituições de ensino de má qualidade. (Di Pierro, 2017).

Gomes (2008a), cada sociedade se constrói em sua diversidade de acordo com seu processo histórico, suas relações de poder, seu imaginário e até mesmo pelas práticas de inclusão ou exclusão que atingem determinados sujeitos sociais. Dessa forma, é preciso, ainda, na concepção dessa autora, compreender esses tais processos históricos e culturais no contexto das desigualdades vivenciadas por esses grupos, os quais na luta pela construção da democracia são muitas vezes desconsiderados.

Desse modo, não enxergar a nação composta por sujeitos em sua diversidade étnico-racial invisibiliza a sua história, a sua cultura, a sua linguagem e seus feitos científicos. A luta por uma sociedade antirracista deve ser permeada a partir das diversidades existentes em cada cultura, trajetória e povo, pois por muito tempo o caráter universal e abstrato do discurso dado à democracia racial⁶ tornou-as uniformes e homogêneas. Pensar nessa diversidade possibilita a construção de uma democracia mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos.

Como a escola não existe fora da sociedade (Coelho, W.; Coelho, M., 2014), a invisibilidade da população negra também é posta no ambiente escolar. Para esses autores, a escola exercita práticas, valores e condutas já existentes, ou seja, tanto o racismo como as práticas de discriminação ocorrem na escola da mesma forma que ocorre fora dela. A escola de Educação Básica veio ao longo do tempo promovendo a reprodução de um silenciamento da população negra no que tange a aspectos culturais, históricos e científicos, a própria organização escolar e os meios como o conhecimento era apresentado proporcionava o “apagamento” (Cavalleiro, 2023; Silva, 2019). Os conteúdos que eram ensinados, os materiais didáticos veiculados, como o livro didático⁷, instrumento pedagógico a ser analisado neste trabalho, por muito tempo “estampou” – seja com suas imagens ou textos – a invisibilidade negra ao destacar o homem branco e sua história.

Freire (2019) aponta a importância da escola na vida dos sujeitos, afirmando que ela é um local de trabalho, de ensino e de aprendizagem, um espaço privilegiado para pensar. Na vida das pessoas, a escola está para além do aprendizado, pois por meio dela são construídas as relações que possibilitam a nossa formação acadêmica ao disponibilizar conhecimentos que são considerados essenciais para a nossa

⁶ De acordo com Nascimento (2016), o termo constitui-se em um entendimento de que pretos e brancos vivem de forma harmoniosa, desfrutando iguais oportunidades de existência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens étnicas ou raciais.

⁷ No decorrer deste trabalho, priorizamos a utilização da sigla LD para livro didático e LDP para livro didático de Língua Portuguesa.

constituição enquanto sujeito. Além disso, ela é aquele espaço fomentador de reflexões críticas acerca do conhecimento. Todavia, não se pode negar que a educação escolar é “organizada e controlada” aos moldes dos interesses dos possuidores de uma política, cultura e economia dominantes; por esse motivo, as instituições de ensino são representantes de um dos mecanismos nos quais o poder se mantém ou é enfrentado (Apple, 2008), de modo que o sistema educativo serve a certos interesses concretos (Sacristán, 2017).

Apple (2008) afirma que escola é utilizada com propósitos hegemônicos de ensinar, apontando que há um conjunto de relações entre quem de um lado apresenta poder político, econômico e cultural e, de outro, os modos pelos quais são pensadas a organização e avaliação da educação. Para o autor, a educação se constitui também como um ponto de conflito no que tange ao tipo de conhecimento que deve ser ensinado e a como o ensino e aprendizagem devem ser avaliados. Por isso mesmo, a organização educacional não é neutra ou aleatória, já que está atrelada ao poder hegemônico cultural, econômico e social dentro de uma sociedade.

Esse propósito hegemônico da educação atinge diretamente o currículo escolar, já que por meio dele são organizados os conhecimentos que “devem ser” ensinados em sala de aula, os quais são selecionados a partir de uma lógica de princípios e de valores oriundos de algum lugar, “que representam visões de “normalidades e desvios, de bem e mal e da forma como as pessoas devem agir” (Apple, 2008, p. 103). A dinâmica da sociedade capitalista está centrada na dominação de classe, em que aqueles que detêm o controle dos recursos materiais dominam os que possuem a força de trabalho, com essa organização típica da economia capitalista atingindo desde a educação até a cultura, ou seja, há uma relação direta entre a economia e educação, e entre a economia e a cultura (Silva, T., 2022).

O sistema educativo está a serviço de determinados interesses, os quais refletem no currículo, ou seja, o currículo espelha tanto o conflito de interesses de uma sociedade quanto os valores dominantes que regem os processos educativos. A escola se porta, diante da cultura, de maneira seletiva, que se concretiza no currículo que transmite. Dessa forma, a seleção dos conteúdos a serem ensinados parte de um processo hierárquico de valorização cultural no qual há uma clara hierarquização entre os conhecimentos, onde aqueles advindos da cultura eurocentrada e de sua história recebeu e recebe o privilégio e a autorização de circular nas aulas (Sacristán, 2017).

Na mesma linha de pensamento, Wilma Coelho, Müller e Silva (2016) afirmam que o currículo não se constitui de um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento, muito menos recorre a fontes imparciais da filosofia e a valores consensuais da sociedade. Assim, “O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular” (Silva, T., 2022, p. 46). Santomé (2013) denuncia a arrasadora presença de conteúdos hegemônicos que são desenvolvidos explicitamente nas instituições escolares, enfatizados nas propostas curriculares, aponta que o silenciamento e subalternização dos grupos minoritários e ou/subordinados é resultado de sua carência de estruturas importantes de poder. O silenciamento, a estereotipação e a deformação dessas culturas têm a finalidade de anular suas possibilidades de reação.

O currículo seria um espaço de poder (Apple, 2008), pois nele veiculam-se conhecimentos selecionados que atendem aos interesses de poucos, expressam e representam uma pequena parcela da população, aquela que, geralmente, é a possuidora de força econômica dentro da sociedade. O currículo seria uma forma de dominação e de perpetuação de poder por meio do sistema educacional, pois o ensinado nas escolas contribui para a exclusão da identidade (Hall, 2006), da cultura e da história de uma grande parcela de pessoas que nela frequenta, já que a maioria deles advém de um lugar que não aparece nos currículos, por não apresentar “estruturas importantes de poder” (Santomé, 2013, p. 157), por este motivo, são silenciadas, deformadas e até estereotipadas, anulando assim suas possibilidades de reação (Santomé, 2013).

A exclusão da identidade da população negra nos currículos escolares, aciona uma problemática no processo de construção identitária de estudantes negros/as e não negros/as, posto que segundo Hall⁸ (2006), a formação da identidade ocorre a partir do processo de interação cultural, bem como a partir da forma como somos “representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p.13). Assim, a ausência sua composição identitária (a cultura, a história e a religião,

⁸ Segundo Hall (2006), há três concepções de identidades. A primeira, intitulada identidade do *sujeito do iluminismo*, que é baseado na ideia do indivíduo centrado na sua totalidade e dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. É um portador de um núcleo interior que surge no nascimento e se desenvolve com ele, permanecendo essencialmente o mesmo, idêntico. A segunda, denominada *sujeito sociológico*, era formado na relação com as outras pessoas importantes para ele, as quais mediavam, para o sujeito, os valores, os sentidos, os símbolos e a cultura. A terceira, apresentada como *sujeito pós-moderno*, aquele que não possui uma identidade fixa, essencial e permanente, que sofre a influência das formas como é representado e interpelado pelos diferentes sistemas culturais que o rodeia.

por exemplo) da população negra nos currículos desemboca em um impacto negativo no processo de construção dessa identidade do público estudantil.

A configuração de um currículo excludente mostra como as populações subalternizadas tiveram os seus direitos a uma educação que as represente, algo que não ignora a história de dominação e de falta de privilégio social, econômico e cultural. Sua identidade, cultura e conhecimentos foram negados socialmente por meio da sua “invisibilidade” no que deveria ser ensinado na escola (Silva, T., 2022). Negar os conhecimentos culturais de um povo, em especial, da população negra, é contribuir para o processo de descontinuidade da sua história e de seu acervo cultural. É como se o currículo escolar estivesse descolado da realidade de sua gente (Apple, 2008), fazendo com que essa invisibilidade da população negra nos currículos esteja atrelada ao que foi condicionado sobre nossa história, como um grupo social que foi pensado e alocado no padrão de poder de dominação e de subordinação.

Wilma Coelho, Müller e Silva (2016) afirmam que o currículo é também um espaço que possibilita a desigualdade, ao dizer que o mesmo é construído dentro de um momento histórico e atrelados ao contexto social, econômico, político e cultural, ele corresponde a um espaço de disputas em que as escolhas realizadas não seriam as únicas alternativas. É o currículo garantindo a representatividade somente a determinados grupos sociais e raciais (Silva, T., 2013).

As narrativas presentes nos currículos, sejam elas implícitas ou não, trazem noções particulares do conhecimento acerca da maneira como as sociedades se organizavam e sobre diferentes grupos sociais. Essas narrativas validam os conhecimentos, apontando quais são legítimos ou não, o que é moral ou imoral, o que é bom, o que é mau, o que é certo, o que é errado. Além disso, evidenciam grupos sociais, os quais representam a si e a outros grupos, e quais grupos sociais podem ser representados ou excluídos (Silva, T., 2013). O currículo é uma síntese de conhecimento e cultura (Arroyo, 2016), motivo pelo qual se torna um reproduzidor de desigualdade, já que está a serviço de um grupo dominante que escolhe quais conhecimentos quer sintetizar.

As teorias da reprodução mostram que a distribuição desigual do conhecimento por meio do currículo e da escola são meios cruciais no processo de produção e de reprodução da desigualdade social, ao passo que perspectivas, como a de Bourdieu, são importantes no processo de compreensão acerca das desigualdades escolares para além do que é visto, pois essas desigualdades escondem as implicações que

existem entre a relação cultura e poder (Bourdieu, 1976). Como reprodutora desse conhecimento privilegiado, a escola favoreceu o prestígio social da população branca em relação à população negra, visto que o ensino formal é responsável por construir sujeitos, enquanto o ato ou efeito de desprestigiar a cultura da população negra reproduz a desigualdade cultural.

Além de reprodutora de desigualdade, a escola seria também o lugar de carência de experiências e de reflexões sobre uma educação antirracista (Santomé, 2013). Diante disso, uma indagação é feita: Quem autoriza a escola a prestigiar uma população e seus feitos em relação a outra? Sem adentrar em discussões mais profundas acerca da sociedade e as causas do processo de dominação, aponto que o currículo escolar tem cumprido essa função de autorizar e “orientar”, processo que precisa ser levado ao conhecimento dos/as estudantes, já que ele se configura também em um documento que determina de forma ordenada conteúdos daquilo que deverá aprender e superar (Sacristán, 2013).

A orientação sobre esses conteúdos postos nos currículos está presente no âmbito escolar por meio dos documentos que organizam e orientam as ações pedagógicas da escola, como: os projetos políticos pedagógicos, o planejamento, os planos de aulas e, sobretudo, os livros didáticos. Sendo “presença garantida no espaço escolar” (Marcuschi, E., 2001, p. 139) e representando concretização do currículo, os livros didáticos são excludentes ao omitir a expressividade histórica, cultural e cotidiana das populações subalternizadas da sociedade, inclusive da população negra (Silva, 2019).

Dentre vários exemplos desse efeito negativo do racismo na sociedade e desse currículo não pautado na diversidade, temos os estudos de Cavalleiro⁹ (2023), que mostrou dados de sua pesquisa sobre a forma como crianças negras da Educação Infantil sentiam-se dentro do espaço escolar, dada as situações de hostilidade a que eram submetidas. Os dados são impactantes, nos revelam a dor do racismo e da injúria racial, as quais foram também experimentadas, presenciadas e quando em suas linhas mostrou que para se constituir um país democraticamente pesquisadas por outros agentes em tempos diferentes dentro do espaço escolar.

Os efeitos do currículo e do LD na população invisibilizada dentro da escola de Educação Básica e fora dela contribuíram para a construção inicial do objeto deste

⁹ Eliane Cavalleiro é formada em Letras e Pedagogia, com especialização em Educação do Pré-Escolar, e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

estudo, que ganhou forma a partir de constantes diálogos com a orientadora, Wilma de Nazaré Baía Coelho, que a cada orientação mostrou que a delimitação do objeto não deveria ser uma tarefa aleatória e individual. Antes, era preciso recorrer ao lugar que a pesquisadora ocupava dentro da sociedade, observando a relevância deste objeto na construção e na transformação social no que tange às relações étnico-raciais. Dessa forma, o que seria alvo deste estudo deveria estar relacionado ao trabalho docente que exercido pela pesquisadora dentro da Educação Básica – era desse lugar que ele deveria “sair”. Por isso, buscamos refletir acerca dessa escola e sua responsabilidade quanto formadora e transformadora, de modo que foi possível rememorar e refletir sobre episódios de nossa trajetória como estudante na década 1990 e de docente, mais precisamente, em 2009.

Por conta desse gesto, o texto passa brevemente a fazer uso da primeira pessoa para dar conta desses elementos autobiográficos da trajetória relatada aqui. Assim, antes de ilustrar fatos por meio de minhas memórias, aponto que as minhas lembranças narram um enredo em outro tempo, em outro espaço, ou seja, o teor da narrativa é comum a outras pessoas, que já passaram por algo parecido, em uma realidade impactante, mas não digna de surpresas. Ora, a professora Dr.^a Ana Célia Silva¹⁰, por exemplo, interessou-se pela temática ao presenciar atos discriminatórios de crianças brancas contra crianças negras ao ingressar na docência; notou inclusive que não havia reação nem das crianças negras tampouco dos/as docentes.

Quanto às minhas, quando estudante¹¹ no Ensino Básico, não me recordo de as escolas por onde passei voltarem-se às discussões acerca da importância da população negra na construção da nossa identidade, por exemplo, nem nas aulas nem em eventos pontuais. Pelo contrário, presenciei atitudes de injúria racial¹² entre nós, estudantes, que não foram debatidas ou “repreendidas” pelos responsáveis legais da escola, seja por ausência de preparo, de conscientização e de sensibilidade para lidar com essas situações. Comuns também eram “piadinhas de preto” que

¹⁰ Prof.^a Dr.^a em Educação, possui amplo repertório acerca da temática racial no Brasil, em especial sobre a representação social do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa nas séries iniciais da década de 80 e 90, sendo autora de obras como *“A discriminação do negro no livro didático e Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático”*.

¹¹ Adotamos o termo *estudante* e *educando* com o mesmo sentido proposto por Paulo Freire, como um sujeito que está ativamente envolvido no processo de aprendizagem (Freire, 1987).

¹² De acordo com o previsto na Lei nº 7.716/1989, Art. 2º- A, “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional. No dia 12 de janeiro de 2023, foi sancionada a lei 14.532 em que a prática de Injúria racial passou a ser expressamente uma modalidade do crime de racismo” (Brasil, 1989).

ganhavam um tom de brincadeira, entre nós, que acabavam se naturalizando em nosso ciclo de amizades, fazendo com que nenhuma intervenção fosse realizada por parte dos responsáveis pela escola. Esses tipos de práticas iam se perpetuando e tornando-se “comuns” e “aceitáveis” nas relações dentro da escola.

Essas “piadinhas” se constituem em uma tipificação de racismo denominado recreativo ou cordial, que se manifestam especificamente em forma de piadas ou representação humorísticas com teor racial, tal como indicam Beatriz Figueiredo e Cruz (2020). A partir das ideias de Adilson Moreira (2019)¹³, explicam que, por causa da característica miscigenada da população brasileira e do racismo cordial presente nas relações sociais, o racismo utiliza esse tom “irreverente”, característico dos diálogos entre os brasileiros, com o intuito de incutir o projeto de dominação racial no imaginário popular sutilmente, intencionando produzir o riso tão comum nas falas cotidianas.

Por outro lado, na minha trajetória inicial como docente, em de 2009, atuando como professora de Língua Portuguesa, presenciei, nas salas de professores, diálogos acerca da temática, resultado de uma formação docente¹⁴ voltada para as relações étnico-raciais, ofertada naquele ano pelo governo federal aos/as docentes de Educação Básica. Alguns professores/as (História e Geografia) foram contemplados/as com essa formação e abriram o debate sobre a importância da presença da população e seu legado nos projetos e atividades daquela escola.

Apesar da necessidade de incluir a história da população negra na prática docente e da fala provocativa dos/das professores/as, inclusive diante da direção da escola, recordo-me que naquele ano não houve avanços no debate racial. Aliás, recordo-me que, em meados de 2012 ou 2013, a escola voltou-se para essas discussões, porém, eram discretas e muito pontuais, geralmente realizadas em um evento em novembro, no dia da consciência negra. Há que se considerar que a minha entrada como docente na Escola Básica ocorreu após a promulgação e

¹³ Adilson Moreira é autor de tese sobre racismo recreativo.

¹⁴ Nesse contexto, muitas iniciativas no que se refere à formação de professores/as para diversidade étnico-racial foram promovidas. Vários estados e municípios brasileiros organizaram-se ministrando cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, por meio da articulação entre as universidades, Secretarias de Educação e movimentos sociais. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros no interior das universidades públicas e privadas foram suporte para essas iniciativas, ofertando cursos, disciplinas, organização de seminários, material didático e pesquisas acerca da Educação Básica. O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA) contribui nesse processo ao ofertar disciplinas nos cursos de especialização sobre relações étnico-raciais.

implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, fator importante para que as minhas narrativas acerca da minha vida de colegial e da minha trajetória como docente tivessem enredos diferentes, mesmo que discretos, acerca do ensino da história, da cultura e das tradições da população negra e indígena na Educação Básica. Fazemos referência à lei, diante de toda a sua força imposta para a modificação não somente dos dispositivos legais que regem a Educação Básica deste país, mas também pelas chances de mudanças de mentalidades e de atitudes perante questões raciais.

É importante dizer que o meu lugar de atuação como professora da Educação Básica consolidou-se nas periferias de Belém do Pará, inclusive em um dos bairros mais populosos e com um número grande de habitantes pretos e pardos, os quais em idade escolar, que faziam e fazem parte da população de estudantes das escolas em que lecionava. São eles e elas, o foco central do trabalho de qualquer docente, situação que nos exige ciência da realidade em que estão inseridos/as para que a educação faça sentido e seja eficaz.

Minha atuação como professora na Educação Básica consolidou-se nas periferias de Belém do Pará, incluindo um dos bairros mais populosos, caracterizado por uma significativa presença de habitantes pretos e pardos em idade escolar. Esses estudantes compõem a maior parte da população escolar das instituições em que leciono. Essa realidade demanda uma compreensão aprofundada do contexto em que estão inseridos, de modo a garantir que a educação seja significativa e eficaz.

Ao centralizar minha formação na temática racial e tratá-la com responsabilidade, abro possibilidades para um novo fazer pedagógico, que pode proporcionar um entendimento mais qualificado acerca dos motivos pelos quais muitos desses estudantes, tanto dentro quanto fora da escola, são frequentemente alvo de discriminação, injustiça e violência. Essa abordagem também favorece a construção de debates e discussões no espaço escolar, contribuindo para a formação de estudantes conscientes de seus direitos e capazes de atuar como agentes de transformação social.

Nesse processo, é importante registrar que, ao longo de minha prática, ouvi relatos de situações de violência sofridas por esses estudantes dentro do bairro. Eles relataram abordagens inadequadas por parte de policiais durante seus deslocamentos para a escola, especialmente quando estavam sem o uniforme escolar, e afirmaram que a escola era o espaço onde se sentiam mais seguros. Essas histórias, embora reveladoras, não eram explicitamente relacionadas ao recorte racial; os/as estudantes

justificavam as abordagens e a violência com a condição de morarem em um bairro empobrecido e periférico.

Diante desse cenário, percebo com urgência a necessidade de promover a formação desses/dessas estudantes para que possam compreender as raízes do racismo estrutural (Almeida, 2018) presente em nossa sociedade. Essa compreensão é fundamental, pois o racismo estrutural contribui para que esses indivíduos sejam vítimas constantes de violência e exclusão. Assim, a educação deve atuar como um espaço de conscientização e resistência, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Paralelamente ao estudar sobre as representações da população negra nos livros didáticos de Língua Portuguesa de 1º ano do Ensino Médio, é possível identificar como essa temática vem sendo abordada na educação brasileira atual, especialmente, após a implementação da Base Comum Curricular Nacional (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Essas diretrizes defendem a garantia do direito de aprendizagem essencial, supostamente atrelada à construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva, à necessidade de motivação do/a estudante, à diminuição da evasão e qualidade educacional, e à formação técnica e profissionalizante.

A centralização na padronização dos conteúdos, voltada à preparação para avaliações de larga escala, promove uma abordagem superficial do tema, tratando-a como algo pontual e dificultando o avanço na luta por igualdade racial nos currículos, o que representa um retrocesso em relação aos avanços conquistados desde a promulgação da LDB, especialmente no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Essa formação estruturada pela BNCC, se constitui um retrocesso para educação das relações étnico raciais ao oferecer o lugar da transversalidade para temática. O lugar da transversalidade, oferecido ao ensino da ERER, ocasiona a superficialidade nas discussões, a diferença apesar de ser considerada é tratada no documento como algo pontual, movimento que retrocede a luta do movimento negro em busca da igualdade racial nos currículos educacionais (Coelho, W.; Gonçalves, Cruz, 2024).

Como já foi apontado, o currículo é um espaço de poder e de disputa (Apple, 2008; Silva. T., 2022) e essa abordagem de transversalidade acaba gerando uma espécie de disputa entre os diversos temas transversais presentes no documento, como educação ambiental, educação para a saúde, direitos humanos, mídias e

tecnologias, trabalho e consumo. Assim, essa configuração reforça a ideia de que a EREER fica relegada a uma posição secundária dentro do currículo, dificultando uma abordagem mais aprofundada e efetiva dessas questões.

Essa dinâmica impacta diretamente na forma como os conteúdos relacionados à população negra são representados nos materiais didáticos. Os resultados desse estudo trarão impactos positivos ao meu trabalho como docente, pois terei a oportunidade produzir dados que mostrarão os avanços e permanências da forma como os livros representam a população negra. Por meio dele, constataremos se todos os esforços dos envolvidos na luta por uma educação justa e igualitária estão caminhando em direção a avanços. Daí decorre o movimento de problematizar, juntamente com os resultados, a forma como ocorre a representação e elucidar formas para subversão de dados negativos. Ter esse olhar crítico e afinado com o processo de identificação da forma como é representada reverbera na formação de todos/as os/as estudantes, pois os livros didáticos podem, por meio de seu texto e imagem, conduzir a uma formação que subvaloriza, apaga ou estereotipa a diversidade presente em sala de aula.

Da mesma forma, tais resultados podem alcançar demais pesquisadores e docentes da Educação Básica, dando-lhes a possibilidade de interpretar e de conceber tais representações e agir em relação a elas. Essa ação pode gerar cidadãos/as conscientes e respeitosos/as em relação à população negra e toda a sua contribuição cultural, social e econômica para nosso país. Estar atento/a e qualificado/a para o uso dos livros didáticos em sala de aula pode ser uma das portas de saída para que a escola trate de forma democrática da diversidade, em especial, da população negra.

Ao mesmo tempo, estudar sobre a população negra nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio trará, ao Programa de Pós-Graduação no qual estou inserida, a produção de dados científicos que contribuirão para o fortalecimento do campo das relações étnico-raciais na região Norte do país, já que será mais uma produção pautada no rigor técnico e teórico, que poderá servir de referência para pesquisas posteriores sobre a realidade da Amazônia, mais especificamente, sobre o estado do Pará no que se refere às representações sociais que os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino abordam sobre a temática. Irá possibilitar ainda que enxerguemos a forma como os livros didáticos de Língua Portuguesa no contexto da BNCC trazem as questões das relações étnico-raciais nos conteúdos abordados.

A análise dos dados e os resultados desse estudo, poderão auxiliar tanto na formação inicial de professores e professoras de Língua Portuguesa e quanto aos docentes vinculados à secretaria de Educação do Estado do Pará. Esse auxílio poderá ocorrer de duas formas: primeiramente, a partir da leitura dessa tese pelos docentes pesquisadores, após a sua publicação banco de Teses e Dissertações da CAPES; e, posteriormente, por meio da apresentação dos resultados desse trabalho, na própria Secretaria de Educação do Estado do Pará, à qual estou vinculada.

A problematização e análise do uso dos livros didáticos em sala de aula é essencial para o desenvolvimento da competência e da responsabilidade dos futuros docentes e sobretudo de todos/as os/as estudiosos/as do campo da ERE, de modo a evitar a reprodução de processos de subalternização e estigmatização que, muitas vezes, já permeiam a prática pedagógica. Dessa forma, a formação de professores/as deve incluir discussões especializadas que ampliem seu horizonte cultural e crítico, contribuindo para uma ação educativa mais consciente e inclusiva. Como consequência, esse cenário favorece a construção de uma Educação Básica mais democrática, promovendo a formação de estudantes críticos e conscientes diante de situações de racismo e preconceito contra a população negra.

É importante pensar no que Cavalleiro (2023) diz acerca da temática das relações étnico-raciais no contexto brasileiro, ao pontuar que, apesar de antigas, complexas e polêmicas, são necessárias para que ocorra a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão. Essa sua ponderação me permite pensar na relevância social que nosso trabalho carrega.

Feitas as reflexões acerca do lugar em que ocupo na sociedade em relação à escolha do meu objeto de estudo, voltei-me para outros momentos que propiciaram meu amadurecimento acadêmico e a definição do mesmo como: leitura de obras direcionadas, pesquisas no banco de Teses e Dissertações do portal Capes, escritas/reescritas constantes e diálogos de cunho pedagógico e acadêmico com a minha orientadora para me encaminhar na construção deste trabalho. Com seu direcionamento, pude chegar a um objeto que tivesse relação com a minha trajetória acadêmica e profissional, ao mesmo tempo em que tivesse relevância acadêmica e social. Paralelamente, tenho o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formações de professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará (GERA/UFGPA) como um lugar que contribui para a minha aprendizagem e construção

de meus pensamentos como pesquisadora, pois nele temos a vivência de debates acerca do campo de estudo da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No núcleo GERA/UFPA¹⁵, o qual iniciou em 2006, sob a coordenação da Professora Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, esta ocupante do cargo até outubro de 2023, para assumir a Diretora de Políticas de Educação Étnico-Racial em educação quilombola no Ministério da Educação; com sua saída, o núcleo contou com um novo coordenador, o Professor Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti. Neste núcleo, são realizados estudos e pesquisas acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, proporcionando a formação de estudantes da graduação, de pós-graduação e de profissionais ligados a este campo de estudo, cumprindo assim seu papel social e acadêmico perante a sociedade brasileira, já que são apresentados dados científicos acerca da realidade da população negra.

O GERA tem uma trajetória pautada na manutenção de um compromisso ético e cívico. O ético, por ter preocupação com sua vocação universitária, e o nexos entre pesquisa, ensino e extensão. O cívico, por espelhar-se em um entendimento de que a formação docente está para além de uma qualificação profissional, sendo também um compromisso político, posto que a escola é um espaço inicial de exercícios de direitos e de cidadania (Coelho, W.; Silva; Soares, 2016). Diante do exposto e de toda a sua trajetória, o núcleo proporcionou minha inserção neste campo de estudo e contribui para o processo de aprendizagem e de formação, assim como foi parte responsável por me fazer indagar sobre realidade na qual estou inserida como profissional da Educação Básica.

Dessa forma, o presente objeto deste estudo foi tecido aos poucos, a partir de um olhar sobre as vivências na escola de Educação Básica e as novas exigências do cenário educacional brasileiro, especialmente no que concerne à temática Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação Básica, mais precisamente relacionada a Ensino Médio, Língua Portuguesa e livro didático. A temática se definiu por tudo que já foi apontado e também por sabermos que a escola de Educação Básica precisa de docentes em sala de aula que sejam pesquisadores/as e produzam

¹⁵ O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) originou-se em 2006, tendo como ponto de partida trabalhos de pesquisa e ensino, relacionando seu escopo com a missão da universidade e com o disposto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2013a). O objetivo principal do núcleo consiste no aprofundamento do conhecimento sobre relações étnico-raciais na análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea a partir da realidade amazônica.

dados que, posteriormente, servirão como fontes de pesquisa e de formação para outros/as docentes. Acreditamos que o estudo sobre o objeto que nos propusemos a pesquisar ampliará o nosso repertório sobre a temática e refinará nosso olhar sobre conteúdos racistas ou aqueles que não promovam uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Um olhar preparado do/a docente pode ser o pontapé inicial para se construir uma educação antirracista, de modo que é necessário e urgente evitar que os livros cheguem até as crianças e jovens, e os formem para excluir a historicidade, a cultura, o vocabulário e os modos de vida da população negra.

Sabe-se que o tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais ganhou maior relevância social e educacional a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003 que mais tarde foi alterada pela Lei nº 11.645/08. A sua implementação já apontava o movimento inédito que a mesma traria ao possibilitar à população negra e indígena o protagonismo de serem agente histórico, construtor da nossa história nacional. A lei possibilitou que fosse redimensionada a sua participação no processo de formação da nação, considerando-a ainda como um avanço e um desafio, pois busca alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos (Coelho, W.; Coelho, M., 2014), ou seja, esse aparato legal, reestruturou a maneira como a história do Brasil foi construída dentro de uma lógica eurocentrada, colocando em cena a crítica a esse currículo, ao mesmo tempo em que reconheceu a atuação propositiva dos povos africanos (Coelho, W.; Soares; Silva, 2022).

A partir dela, um novo horizonte poderia ser conquistado e uma nova história teria a possibilidade de ser construída, deixando para trás ou dirimindo o apagamento e a subalternidade que a sociedade lhe oferece, sobretudo dando-lhe o direito de compreender os motivos de sua condição precarizada ou com direitos negados (Arroyo, 2016). A implantação da lei materializou o reconhecimento de que a cultura nacional é formada sob a influência das várias culturas africanas (Coelho, W., 2012). A partir dela, desencadearam-se questionamentos do que deveria ser ensinado nas escolas por meio do currículo (Coelho, W.; Soares; Silva, 2022).

Na escola, a sua materialização instituiu-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a), documento legal que orienta a prática pedagógica e aprofunda o teor da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). Abriu-se, assim, a possibilidade de ensinar maiores conhecimentos acerca das raízes africanas e da participação da população negra na construção da sociedade brasileira, desmitificando a narrativa sobre a suposta indolência do africano/a

escravizado/a, incivilizado e selvagem. Também seria possível superar a percepção, preconceituosa e arraigada, presente no imaginário social, que aponta a sua cultura como exótica ou destinada ao sofrimento e à miséria. A superação dos preconceitos sobre o continente africano e a população negra do Brasil poderá trazer uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial, entendendo-a como riqueza cultural e humana desta diversidade (Gomes, 2008b).

A lei nº 10.639/03¹⁶ obrigou as escolas de todo o país a modificarem sua prática pedagógica, cabendo a elas contribuírem com o processo de desvelamento da realidade apresentada por longos tempos sobre a população negra. Trata-se de uma tarefa complexa, posto que historicamente constitui-se como um espaço que apagou e excluiu a diversidade étnico-racial, foi propagadora dessa desigualdade por meio do ensino centrado em um currículo escolar excludente que privilegia a cultura dominante e que invisibiliza os demais atores sociais e suas culturas. Em outras palavras, “o cotidiano escolar dominante em nossas instituições educativas, construída a partir da matriz político social da modernidade, prioriza o comum, o uniforme e o homogêneo” (Sacristán *et al.*, 2001, p. 2).

Tomaz Tadeu da Silva (2022) percebe a escola da mesma forma e evidencia a necessidade de ela democratizar o espaço escolar para que os grupos mal representados ou invisibilizados no currículo possam produzir sua própria autoimagem, contar sua própria história e se envolver em um diálogo respeitoso com outros grupos. Gomes (2008a) reitera que as lutas para a obtenção de uma sociedade antirracista não se limitam aos movimentos negros, à comunidade negra ou até mesmo àqueles que acreditam nessa educação; para ela, a superação do racismo faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia comum a todos.

O Brasil, sociedade multirracial e pluricultural, precisa considerar a democracia e a cidadania a partir da sua diversidade e do tratamento desigual imposto historicamente aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. A construção da diversidade ocorre respeitando o processo histórico, as relações de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão, os quais incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Dessa forma, é necessário que sejam compreendidos os processos históricos e culturais desses grupos no contexto em que vivem as desigualdades, pois nem sempre são considerados quando se luta pela construção da democracia

¹⁶ Em 2008 a referida lei foi alterada para 11.645/08 e tornou obrigatório o ensino de História e cultura Afro- Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e privado.

(Gomes, 2008b). Da mesma forma, é preciso pensar que a luta por uma sociedade antirracista deve ser permeada pelas diversidades existentes em cada cultura, trajetória e povo, pois por muito tempo o caráter universal e abstrato do discurso dado à democracia racial tornou-as uniformes e homogêneas. Pensar nessa diversidade possibilita a construção de uma democracia mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos.

No caso específico, da população negra, é importante ressaltar que a introdução de uma ressignificação sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola refletirá positivamente, não somente na sua subjetividade, mas também na de outros grupos étnico-raciais, sobretudo o branco, os quais fazem parte deste ambiente educacional. A escola é um espaço em que há a circulação de culturas, de saberes, de costumes, de regras e de valores, sendo possivelmente responsável pela construção de trajetórias e de ações de indivíduos ou grupos de indivíduos na sociedade, além de ser nela que “parte significativa da identidade da criança e do adolescente é construída” (Coelho, W., 2012, p. 117). Ser construtora de parte significativa dessas identidades eleva ainda mais a importância da escola no processo de formação estudantil, pois, dependendo do que é ensinado, o processo de construção positiva de identidade pode ser afetado.

Para Wilma Coelho (2012), o sistema educacional brasileiro é permeado pelo processo de exclusão e de discriminação da população negra, tanto pelo currículo escolar que evidencia e legitima como fonte limitada de informação as memórias e a identidade nacional europeias, no que tange ao processo de contribuição na formação cultural do corpo discente, quanto às representações da população negra nos livros didáticos. Assim, uma escola que exclui os valores, os conhecimentos, a história da população negra e todo seu processo de contribuição na formação de identidade de uma nação contribui tanto para a construção de estudantes alheios/as a sua pertença identitária, quanto para o processo de perpetuação da discriminação e das desigualdades raciais.

Como já foi mencionado, o processo de exclusão da população negra no interior das escolas ocorre no currículo que, de acordo com Sacristán (2013), corresponde a um projeto de sociedade e é composto de uma seleção de conteúdos e de uma escolha de valores. A partir desse currículo que a silencia, são pensados ações pedagógicas, projetos, tarefas escolares e a elaboração dos livros didáticos, ou

seja, há o processo de exclusão e ou perpetuação das desigualdades raciais dentro e, conseqüentemente, fora da escola ou vice-versa.

Um instrumento pedagógico que veicula a exclusão ou perpetuação das desigualdades raciais no espaço escolar é o livro didático (LD), recurso que alcança estudantes e professores/as e propaga em forma de texto e de imagens informações que silenciam a população negra e sua cultura, saberes, tradições e descobertas. Traz em seu interior conteúdos voltados para os valores étnicos, morais, sociais e patrióticos, ou seja, estudar o LD permite analisar as representações e valores predominantes em um recorte temporal em uma dada sociedade, possibilitando assim que sejam discutidos projetos de construção e de formação social (Silva, 2011).

Este instrumento didático ganha ainda mais importância na formação de pessoas por constituir-se como um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados nas escolas (Lajolo, 1996), portanto, a veiculação discriminatória de determinados conteúdos em relação a outros pode proporcionar a exclusão da história, da cultura, de povos menos prestigiados, resultando na formação deficitária de estudantes no que tange ao conhecimento acerca da população negra. Nesse âmbito, o LD pode criar referências para o/a estudante (Silva, 2011), que, ao utilizá-lo, talvez terá nestes ensinamentos a base de sua formação educacional, a qual poderá ser positiva ou não em relação ao conhecimento, reconhecimento e valorização da história da população negra dentro da sociedade.

Em relação à realidade brasileira acerca dos materiais didáticos que circulam nas salas de aulas de nossa sociedade, pode-se afirmar que desempenham um papel fundamental no processo de reprodução das ideologias, pois expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade, além de veicular, na maioria das vezes, a visão de mundo e a construção civilizatória das classes dominantes. Em relação à população negra, a sua ausência ou os estereótipos¹⁷ nos livros didáticos podem gerar o recalque¹⁸ da sua identidade e autoestima (Silva, 2019).

¹⁷ Ana Célia da Silva (2019), baseou-se nas ideias de Joel Rufino dos Santos, em “*O que é racismo*”, para mostrar que estereótipo se constitui de uma visão simplificada e conveniente sobre um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo e construir ideia negativa sobre o outro, nascida da necessidade de promover e justificar a agressão.

¹⁸ Neste contexto das representações sociais negativa sobre a população negra veiculada nos livros didáticos, Ana Célia da Silva (2019) assinala que o termo *recalque* pode ser compreendido como um sentimento de inferioridade e baixa autoestima sobre si e de sua identidade, e até mesmo negação de sua identidade racial.

Para a autora, o caráter verdadeiro dado ao LD, a importância que lhe é dada pelos pais, estudantes e professores, e o seu uso social avolumado e constante possibilita a introjeção de visões cristalizadas da realidade humana e social nas mentes dos/das estudantes. Dessa forma, os livros didáticos excluem a experiência da criança negra do processo de comunicação, pois o autor se direciona apenas para o grupo étnico representado nos livros, ou seja, crianças brancas. Ele está voltado para a educação de crianças brancas, situação que, em contrapartida, torna-o um veículo de preconceito contra a criança negra.

Quando se pensa no livro didático de Língua Portuguesa, material sob análise deste estudo, há o entendimento de que seu uso por professores/as e estudantes de forma contínua e não problematizada contribui para o processo de dominação simbólica imposto pela cultura eurocêntrica dominante neste material didático. O caráter marginal conferido à importância da população negra como produtora de história, de cultura e de ciência dificulta o processo de construção de uma imagem positiva de si.

Dito isso, a sua representação subalternizada nos LDs poderá contribuir negativamente na formação da criança, posto que desenvolverá um processo de rejeição de si e do outro, participante de seu mesmo grupo étnico. O resultado da invisibilidade e do recalque da importância histórica e cultural e a forma inferiorizada e estereotipada “apresentada” sobre a população negra, provoca nela um processo comportamental de auto rejeição, resultando na negação/rejeição de seus valores culturais em detrimento da estética e de valores culturais advindos de grupos sociais mais prestigiados em suas representações (Silva, 2019)

Na mesma direção, Wilma Coelho (2012) garante que a escola é um espaço propício para o fomento da discriminação e do preconceito, já que o conteúdo escolar atribui à população europeia a responsabilidade na construção da memória e da identidade nacional. Desse modo, o LD é um veiculador dessa discriminação, pois traz representações de valores negativos à população negra.

Como se pode observar, o LD configura-se como um material importante para ser alvo de estudo por tudo que representa dentro da educação brasileira, sendo ele um elemento que provoca muitas reflexões por parte de especialistas voltados à EREER, pois “historicamente, no que se referem aos conteúdos específicos, subsidiam o processo educativo, mas ao mesmo tempo serve de suporte à construção do imaginário nacional, também acerca das questões raciais” (Costa, 2007, p. 28).

Dessa forma, estudar o livro didático de Língua Portuguesa é relevante pelos fatores já expostos, como a reflexão acerca dos livros didáticos de maneira geral, e porque o livro está ligado à linguagem, “o maior distintivo do homem” (Costa, 2007, p. 29). Sobre ela, é possível dizer que:

A linguagem humana é o principal marcador de distanciamento dos seres humanos de outros seres humanos. Sua abrangência extrapola os limites do dito e do escrito, para atingir os âmbitos do som em suas formas mais diversas, dos sentimentos, das configurações de sistemas e de muitas outras infinitas formas. O universo vive em constante diálogo (Costa, 2007, p. 29).

O domínio da linguagem pelo homem faz dele um sujeito possuidor de poder, pois, por meio dela, há a possibilidade de avanços e novas descobertas em diversos segmentos da sociedade. A linguagem não se esgota na palavra escrita ou falada, amplia-se em diversas formas de comunicação, para que seja possível captar expressões de que só aquilo que é dito não dá conta. As emoções, por exemplo, não são percebidas a partir da codificação fonética, o que fez o homem criar, talvez formas outras de expressão que são reveladores, tais como: o silêncio, a fotografia, as imagens e as cores, ou seja, por meio destas e outras formas, falantes estabelecem relação de convivência, de subordinação, de mando, ações estas que fazem parte do mundo social (Costa, 2007).

Vale ressaltar como o ensino da nossa língua nos espaços escolares contribui sobretudo na formação de identidades, sejam elas cultural e nacional, bem como na construção da cidadania e do letramento. O ensino desta Língua não se restringe ao processo de desenvolvimento de conhecimentos, tais como: leitura, interpretação de texto, aspectos gramaticais etc. Nesse sentido, o estudo voltado ao livro didático de Língua Portuguesa merece ser realizado, inclusive por já se verificarem estudos discretos sobre a temática em livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio no recorte temporal 2018 a 2022, após a implementação da BNCC.

Em estudos anteriores ao recorte temporal mencionado acima sobre livro didático de Língua Portuguesa, situamos o de S. Silva (2011), que realizou uma pesquisa no campo da Linguística Aplicada, analisando uma coleção de livros didáticos de Português (LDPs) das séries/anos finais do Ensino Fundamental. Evidenciou-se que a forma de abordar e de representar a população negra no LD configurava-se como discreta e distorcida, com uma representação estereotipada da população, influenciando de forma negativa a autopercepção de pessoas

pertencentes a esse grupo. Além disso, a pesquisa apontou também que as imagens e ilustrações que estes livros trazem representando a população negra são menos recorrentes se comparadas às imagens de pessoas brancas.

De acordo com alguns dados desta pesquisa, verificaram-se as baixas ocorrências tanto de ilustrações quanto de imagens em que a população negra se fez presente. Percebeu-se o padrão branco prevalecendo nos LDPs. Esta realidade sinaliza “a existência de uma invisibilidade, ou visibilidade subalterna de diversos grupos sociais, não só negros, mas também indígenas e mulheres” (Silva, S., 2011, p. 160). É válido dizer que os estudos de S. Silva (2011), mas também de A. Silva (2011) expressam um determinado contexto histórico, quando as leis educacionais que amparam um currículo democrático que valorize as diversidades e a população negra ainda não tinham sido implementadas.

A implementação da Lei nº 11.645/08 promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos livros didáticos de Língua Portuguesa, estabelecendo a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos que evidenciem as contribuições dos povos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. A partir dessa mudança, as/os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o legado da população negra, nas diferentes linguagens, distanciando-se daquela representação social negativa, deturpada e estigmatizada muito comum em nossa educação. Da mesma forma que a lei supracitada ocasionou impactos, a implementação da BNCC e do novo Ensino Médio, também trouxeram impactos educacionais que refletiram nos livros didáticos escolares.

O novo Ensino Médio, impactou ao trazer para os sistemas educacionais brasileiros uma reforma que se baseia em uma formação curricular flexível, alinhada as necessidades dos estudantes, que os permitiria escolher seus itinerários formativos de acordo com seus projetos de vida. Quanto a BNCC, os impactos se deram ao estabelecer as diretrizes e conteúdos essenciais que devem ser ensinados nas escolas brasileiras, visando garantir uma educação de qualidade para todos/as os/as estudantes.

Situa-se que, tanto o novo ensino médio quanto a BNCC são alvo de críticas dentro da sociedade, as quais ocorrem desde o seu processo de implementação, em que a população mais interessada e que seria diretamente atingida não fora consultada, além de outras situações específicas em relação a oferta dos itinerários formativos pelas escolas que são inoperantes e até mesmo inexistentes. E a BNCC,

instituiu um currículo mínimo, baseado em uma aprendizagem lacunar, voltada para a apreensão de habilidades e de competências com o intuito de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, impactando negativamente em uma formação global e para a cidadania (Dourado; Siqueira, 2019).

Esse cenário pode custar caro para uma formação para a diversidade étnico-racial, já que, de acordo com a BNCC, a temática deve ser trabalhada em todas as disciplinas de maneira transversal. Um currículo dessa natureza, circunscrito a uma aprendizagem instrumental, margeia uma formação emancipadora voltada para o respeito à diversidade étnico-racial, situação que atinge diretamente os conteúdos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, já que ele é a materialização deste documento.

Nesse cenário político e educacional em que o Ensino Médio se encontra, em que se constitui e constituiu centro de discussões por ser alvo de modificações curriculares estabelecidas por leis, com desafio governamental frente à evasão e ao desinteresse dos/das estudantes, quanto ao que é ensinado e que tem seu público apoio financeiro, por meio de uma política implementada no governo Lula, 2024, denominado pé de meia, como forma de garantir que estudantes desse nível de ensino conclua seus estudos. Ademais, é este nível de ensino, diante de tantas transformações curriculares e políticas governamentais que tem em suas narrativas a busca por uma formação integral e para o mercado de trabalho, mas que transversaliza a EREER nos currículos, mesmo diante dos dados comprobatórios de evasão e de matrículas majoritárias de estudantes negros/as que este estudo se dedicou.

No entanto, preciso ressaltar que a justificativa para realizar análises das representações sociais presentes nos livros didáticos do primeiro do Ensino Médio está relacionada tanto ao campo pessoal, quanto aos dados que a ciência nesta área de ensino aborda. Do ponto de vista pessoal, a escolha dessa série ocorreu porque ela faz parte do meu espaço de atuação profissional e de vivência, o que me proporcionou acumular experiências relacionadas às necessidades educacionais estabelecidas pelos documentos oficiais, como a LDB e o currículo. Essas experiências me permitiram compreender melhor o que é exigido para a aprendizagem dos/as estudantes, conforme o que está disponível na matriz curricular do Ensino Médio.

Sob a perspectiva de dados oficiais acerca do ensino médio, temos os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) de 2023¹⁹, que registraram 7,7 milhões de matrículas no ensino médio, e dentre os quais, 53,87% são negros ou pardos. A rede estadual de ensino concentra números maiores de matriculados no ensino médio, com 83,6%, seguida pela rede privada (12,9%) e rede federal, sua participação é de apenas 3,1% das matrículas. Os percentuais de matrículas por rede de ensino se mantiveram relativamente estáveis entre 2019 e 2023. Os dados também apontam que dentre os três anos deste nível de ensino, o primeiro ano, da rede pública, é que apresenta maior distorção idade- série, com 24.7%. O mesmo comportamento ocorre na rede privada, com taxa de distorção de 6,6% para a 1ª série. Tais dados podem ser indicadores na construção de um currículo que espelhe e valorize a diversidade étnico-racial existentes em sala de aula, a fim de que estudantes se sintam representados nos conteúdos e consequentemente, estimulados a continuar no espaço escolar.

O autoconhecimento pode fortalecer esse processo de construção de identidade dos/as estudantes, necessária para a tomada de decisões importantes ligadas a trajetórias formativas após a escola básica. Dessa forma é importante pensar e agir para que o ensino valorize a diversidade étnico-racial para que estudantes construam a consciência de si, de sua identidade, compreenda que o mundo é plural e assim tenham uma visão crítica e desvelada da sociedade.

Além disso, o 1º ano do Ensino Médio corresponde à porta de entrada para o último nível da Educação Básica, que pode representar a muitos/as estudantes o início de novos desafios, de escolhas para a vida, no que pese a escolha de uma profissão, a busca por uma vaga na universidade, a busca por um emprego e a construção/formação de sua identidade. Este é um momento da vida desse/dessa estudante que requer atenção maior por parte da escola, pois são os sujeitos que perpassam pela fase transitória do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. É uma nova realidade, é um espaço que precisa promover no acolhimento, o respeito à

¹⁹ Os dados do Censo Escolar 2023 do INEP (Brasil, 2024) mostram que, em 2023, a distorção idade-série do Ensino Médio foi de 19,5%, valor inferior ao verificado em 2022 (22,2%). As taxas de distorção do Ensino Médio são mais elevadas na rede pública do que na privada. Para ambas as redes, os alunos do sexo masculino apresentam taxas de distorção maiores nas três primeiras séries do Ensino Médio. A maior discrepância nessa taxa, entre masculino e feminino, pode ser observada na 1ª série da rede pública, com uma diferença de 8,7.

diversidade e o favorecimento da construção de sua identidade a fim de que a educação seja justa e permita a sua permanência na escola. Além disso, é importante pensar que os/as estudantes do 1º ano do Ensino Médio, são jovens e plurais, cada uma trazendo consigo na sua subjetividade projeções de futuro e projetos de vida. Ao mesmo tempo, na vida de cada um/a, há desafios que muitas vezes lhes impedem de concluir e até mesmo adentrar o universo do 1º ano.

Ao voltar-se para o estado do Pará, verificamos que há também problemas no fluxo escolar²⁰, com taxas elevadas de reprovação nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, taxas de abandono e, conseqüentemente, o fenômeno da evasão escolar (Pará, 2021). No Pará, assim como no Brasil, esta série apresenta os desafios da mesma natureza. O problema da evasão escolar²¹ está ligado de forma majoritária à necessidade de trabalhar para ajudar no autossustento e no sustento familiar. Muitos/muitas estudantes abandonam a escola para essa finalidade, situação que impacta negativamente o desenvolvimento econômico, cultural e social de nosso país, pois um grande quantitativo de jovens longe da escola, significa um exército de pessoas menos conscientes de seu papel como cidadão, menos qualificados, menos chance de emprego, perda de uma força produtiva para o crescimento do país, aumento da violência, entre outros. Não foi à toa que o governo promulgou a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que instituiu o Programa Pé-de-Meia (Brasil, 2024b)²².

Estudar as representações sociais da população negra nos livros didáticos do Ensino Médio do 1º ano, após a implantação da BNCC, poderá ser revelador sobre como esses materiais são pensados para atender à temática e às novas diretrizes curriculares (BNCC) nos livros de Língua Portuguesa, e para verificar se até mesmo seus textos, imagens e ilustrações representam positivamente a população negra e seu legado. Dada a importância da escola de primeiro ano, veicular conteúdos nos livros didáticos que contribuam para o seu auto reconhecimento e formação da sua

²⁰ Os dados do Censo Escolar referentes ao 1º ano do Ensino Médio 2017-2019 apontam que, no estado do Pará, há um crescente na taxa de aprovação, com variação de 2,5% de crescimento. Verificou-se que a variação das taxas de reprovação e abandono foi respectivamente de 0,4% e 2,1% de decréscimo, evidenciando uma mobilidade importante desses indicadores, que embora sejam positivos do ponto de vista do crescimento da taxa de aprovação, ainda revelam taxas de reprovação (11,3%) e de abandono (10,1) acima dos dez pontos percentuais no ano de 2019 (Brasil, 2020a).

²¹ Ler Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (2022).

²² Incentivo financeiro-educacional na modalidade de poupança, destinado a estudantes do Ensino Médio público. Busca ainda favorecer a permanência e a conclusão escolar e estimular a participação em exames educacionais nacionais e subnacionais.

identidade, como uma das saídas para que permaneça na escola. Sentir-se representado/da torna-se um dos passos para que a educação faça sentido para a vida de cada um, distanciando de qualquer forma de informação sobre a população negra que seja deturpada ou estigmatizada.

Essas considerações são relevantes e ganham ainda mais sentido quando nos deparamos com a natureza da BNCC, que está estruturada em um currículo mínimo, em detrimento de um currículo com vistas a promover uma educação de qualidade (Silva, A.; Silva, C., 2021). Educação de qualidade é aquela que se propõe a desenvolver um sujeito para além da formação de mão de obra para o mercado de trabalho. “A educação precisa compreender o ser humano como sujeito capaz de pensar, de dialogar, de interagir, enfim de construir conhecimentos” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 302).

Vale ressaltar que o governo delegou aos estados e municípios a inclusão de temas contemporâneos nos currículos da Educação Básica, eximindo-se do compromisso de firmar uma educação antirracista, ou seja, não há evidência de sua preocupação com essa política, desconsiderando assim todo o contexto de desigualdade social existente em nosso país e até mesmo mencionado na BNCC (Silva, A.; Silva, C., 2021). Não fica evidente no currículo uma proposta para os direitos humanos e a educação étnico-racial, por exemplo. As temáticas são “encaixadas” como “temas contemporâneos” que afetam a vida humana em escala local, regional e global e de forma transversal e integradora. A maneira como está posta no documento, não favorece que estudantes tenham uma compreensão aprofundada sobre a temática, o que causaria a sua formação superficial sobre conhecimento necessário para a formação ética e cidadã (Coelho, W.; Gonçalves; Cruz, 2024). Assim, ofertar o lugar da transversalidade e de temas contemporâneos é correr o risco de se perder a oportunidade de aprofundamento e de relevância prejudicando a formação de estudantes preparados para conviver em uma sociedade democrática e diversa.

Sabe-se que a BNCC constitui um documento orientador e normativo que trouxe a obrigatoriedade de conteúdos mínimos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e Médio. A proposta é que as secretarias educacionais construam seu currículo adequando as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou redes de ensino e das instituições escolares, assim como o contexto e as características dos/das estudantes. Além disso, o documento deve fundamentar a concepção, a formulação, a implementação,

a avaliação e a revisão dos currículos, bem como as propostas escolares, contribuindo para que haja a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais a serem desenvolvidas nas diferentes esferas educacionais (federais, estaduais, municipais e distritais) no que tange à formação de professores, à definição de recursos didáticos e aos critérios decisórios para a escolha de infraestrutura adequada que possibilite o pleno desenvolvimento da oferta de uma educação de qualidade (Brasil, 2017, art. 5).

A estrutura organizativa do documento aponta um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que estudantes deverão desenvolver ao longo de sua vida estudantil no âmbito da Educação Básica, garantindo também seus direitos de aprendizagem em conformidade com o previsto na lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, e no Plano Nacional de Educação²³. Essas aprendizagens essenciais devem ser asseguradas ao público escolar, o que expressa um parâmetro de igualdade educativa que deve ser referência em todas as escolas do país. A igualdade e os direitos de aprendizagem seriam concretizados a partir das possibilidades de acesso e permanência na escola de Educação Básica.

O discurso posto neste documento se direciona à construção de uma escola democrática e inclusiva para todos, considerando as múltiplas possibilidades e interesses dos/as estudantes e suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, bem como as peculiaridades de cada contexto educacional, ou seja, há a inclusão de pessoas que puderam estudar na idade escolar, Educação de Jovens e Adultos (EJA), alunos com deficiência, povos indígenas originários, populações remanescentes de quilombo e demais afro-brasileiros.

O documento está estruturado em cinco capítulos, dispostos em 600 páginas. O primeiro traz a introdução do documento, que apresenta a justificativa da sua criação a partir do discurso de unificação dos currículos advindos da Constituição Federal (Brasil, 1988), Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014). Já o segundo descreve como se estrutura a BNCC: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

²³ No ano de 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação, o qual reitera a necessidade de estabelecer e de implantar, por meio da pactuação interfederativa, diretrizes de cunho pedagógico para a Educação Básica, bem como a Base Nacional Comum dos currículos, que aponta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes para cada ano do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2014).

No terceiro capítulo, são descritas as etapas da Educação Infantil; no quarto capítulo, a configuração estrutural curricular do Ensino Fundamental; e no quinto, a do Ensino Médio. São nesses capítulos que são trazidos os componentes curriculares obrigatórios de cada nível, assinalando as habilidades e competências de cada área (Silva, A.; Silva, C., 2021). O documento traz em seus escritos que a competência corresponde a uma mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, os quais ajudarão tanto na resolução de demandas complexas da vida cotidiana, quanto no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a).

Dourado e Siqueira (2019) apontam o caráter político e articulador que o documento apresenta, com os processos da gestão, da avaliação e da regulação do currículo, ou seja, é uma política estruturante que atinge a educação brasileira, pois a partir dela são organizados os materiais e livros didáticos, os currículos escolares e a formação de professores. Com a BNCC, houve uma mudança na configuração educacional brasileira, pois a reforma que a mesma propõe traz uma configuração reducionista do processo formativo, já que seu discurso é centrado em desenvolver competências e habilidades dos/as estudantes.

De acordo com A. Silva e C. Silva (2021), há uma problemática no que concerne à definição sobre competência e habilidade, posto que na estruturação do documento são priorizados os conhecimentos de cunho técnico, em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são considerados conhecimentos essenciais para a formação dos sujeitos. A BNCC é uma reforma que se utiliza do conhecimento e do currículo como objeto de regulação social, sendo prescritiva, padronizadora e pensada com a finalidade do desenvolvimento humano e econômico (Dourado; Siqueira, 2019). A formação dos brasileiros na Educação Básica, a partir da BNCC, evidencia a construção de um padrão de sujeitos, aqueles prontos para atender ao mercado de trabalho, posto que seu cerne está em formar pessoas pragmáticas, prontas para operacionalizar e atender às demandas mercadológicas. Dessa forma, a proposta é formar mão de obra eficaz para o mercado de trabalho, realidade diante da qual ocorrerá um processo de “secundarização das ciências humanas e sociais e das artes em geral” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 8).

A proposição da obrigatoriedade de conteúdos mínimos para a Educação Básica nacional se constitui como uma problemática na feitura de uma educação para o desenvolvimento de habilidades e competências no que tange à resolução de

problemas cotidianos, pois o documento prioriza a formação técnica em detrimento de uma educação antirracista, além de o caráter multicultural e pluriétnico ser tratado neste documento como parte de questões transversais e integradoras. Além disso, ao mencionar o sistema integral, confere ao/a estudante a responsabilidade por tornar-se protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem, com sua formação devendo capacitar os/as estudantes a enfrentarem desafios impostos pela sociedade, sendo ainda imposto aos sujeitos que desenvolvam habilidades com o intuito de se tornarem empreendedores prontos para atuar no mercado de trabalho.

Dessa forma, qual o lugar de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais no interior dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, já que a BNCC traz um leque de possibilidades de ensino para a formação de um sujeito voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades? À primeira vista, temos como resposta que, com a BNCC, os/as estudantes do Ensino Médio são seduzidos pelo discurso de uma formação pautada em habilidades e competências, secundarizando a importância tanto do conhecimento científico quanto daqueles relacionados à diversidade. Este cenário é problemático dado o caráter plural com que se constitui esse nível de ensino, o qual é composto por estudantes de aproximadamente 15 a 19 anos, que estão vivenciando as primeiras experiências de sua trajetória na juventude²⁴ e, ao mesmo tempo, na última etapa de sua formação básica (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). A pluralidade²⁵ concerne tanto a sua trajetória escolar quanto a sua constituição enquanto sujeito. Por isso mesmo, secundarizar a diversidade marginaliza-a dentro e fora da escola.

Partimos da ideia de que o Ensino Médio é composto por uma juventude geracional (Mannheim, 1993), isto é, não se constitui em um momento de transição para a vida adulta, ou unicamente como um momento transitório ou preparatório para o que virá após a conclusão e obtenção do diploma. Dessa forma, não se delimita apenas à denominação de uma faixa etária ou de um grupo com características específicas, amplia-se e leva em consideração o contexto histórico, social e cultural em que o/a jovem está inserido. A perspectiva geracional (Mannheim, 1993) aponta a construção da juventude como um processo constante de continuidades e de

²⁴ De acordo com Estatuto da Juventude, promulgado em 2013, pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, jovens são aquelas pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (Brasil, 2013).

²⁵ A trajetória escolar desses jovens não é igual para todos, já que, certamente, viverão percursos diferentes. Da mesma maneira, há diversas formas de viver a juventude.

descontinuidades. Cada grupo geracional que nasce traz consigo um pouco da geração anterior, ao passo que jovens que nasceram em um mesmo período e vivenciam os mesmos problemas históricos fazem parte do mesmo grupo geracional.

A ampliação do acesso ao Ensino Médio ocorre a partir dos anos iniciais da década de 1990, o que permite afirmar que “a expansão das matrículas de Ensino Médio no Brasil é relativamente recente”²⁶ (Carrano, 2016, p. 7). A ampliação da escolarização para todos os cidadãos não garante que este nível de ensino seja um direito universalizado, pois não é um direito alcançado por todos/as, uma vez que há um número expressivo de estudantes fora da escola. As lacunas presentes no Ensino Médio do Brasil são reflexo do projeto de democratização tardia pelo qual ele passou. Seus problemas estão relacionados ao acesso e à permanência dos/das estudantes, à (má) qualidade da educação oferecida e sua identidade. Este nível de ensino nunca teve definida a sua identidade, sendo visto como uma espécie de trampolim para estudos posteriores (Krawczyk, 2009).

O processo de evasão do Ensino Médio, diante de uma política de expansão, deslegitima a escola, resultando não apenas em um declínio econômico ou no declínio do prestígio social dos diplomas, mas também na falta de motivação para os outros estudantes continuarem estudando. Dayrell (2007), em suas pesquisas, mostra que a escola não tem feito tanto sentido para a vida desses garotos e dessas garotas, sobretudo, na ampliação de seus horizontes e no alcance de seus desejos. Carrano e Dayrell (2014) comungam do mesmo pensamento ao apontarem o desejo desses/dessas jovens de passarem pela escola de forma rápida, por configurar-se vazia de significados e cheia de dessabor, o que acaba sacrificando o saber.

Por isso, é relevante destacar que “o jovem que chega às escolas públicas brasileiras, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores” (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 256), sendo também possuidor de culturas próprias de sua idade, as denominadas “culturas juvenis”. Isso mostra como a cultura se constitui como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais que demarcam suas identidades, ao mesmo tempo em que geralmente o/a jovem tem o trabalho como

²⁶ A escola pública de Ensino Médio, que anteriormente era destinada às elites intelectuais, passou a receber um público advindo das classes populares, que trouxe a sua pluralidade para dentro dos espaços escolares. A ela chegou um quantitativo de estudantes cada vez mais heterogêneo, originados de um contexto social desigual, em que o índice de violência e pobreza delimita seus possíveis horizontes e sua relação com a escola.

aspecto central em sua vida. A sua identidade é marcada pela diversidade nas suas facetas sociais e culturais (etnias, identidades religiosas, valores, gênero e geográfica). Já a escola caminha na contramão dessa pluralidade, posto que resiste em dialogar com as novas temporalidades, interesses e diversidade desse público. Isto é, “não é possível pensar numa escola inclusiva que não supere as definições do senso que delimitam e por vezes, engessar as relações com os/as jovens nas escolas” (Bassalo; Damasco, 2012, p. 6).

A partir deste cenário sobre o Ensino Médio, é necessário refletir sobre finalidade, currículo e sujeitos que o compõem, para tentar compreender os motivos que levam estudantes a não permanecerem ou até mesmo a não ingressarem nesse nível de ensino. De acordo com a LDB nº 9.394/1996, o Ensino Médio tem a duração de 3 anos e tem a finalidade de: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o aprofundamento nos estudos; preparar de modo básico para o trabalho e cidadania do educando, a fim de este continuar aprendendo, de modo a ser capaz de aprender a lidar com a flexibilidade de novas ocupações ou aperfeiçoamento posteriores; aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Apesar de se configurarem como necessárias para a formação, as finalidades do Ensino Médio não estão obtendo êxito, e os motivos estariam ligados à qualidade educacional e à discrepância entre o ensino e as suas finalidades. O público pertencente a esse nível de ensino tem seu entusiasmo esgotado facilmente diante das dificuldades no ensino e da proximidade de outros ciclos da vida mais evidentes. Isso permite que se confrontem com o universo de possibilidades que não se constitui em horizonte possível para muitos/as: a entrada na universidade e o desejo de trabalhar e melhorar profissionalmente. Por conta desse elemento, as finalidades do Ensino Médio estariam distantes de uma real concretização (Krawczyk, 2009).

Como se pode observar, o Ensino Médio apresenta muitos desafios tais como: ausência de sua identidade, baixa frequência, evasão, esta causada por vários motivos, dentre os quais estão a necessidade de trabalhar pelo seu sustento e de sua família, bem como desinteresse pelo que é ensinado. Esse cenário não contribui para

o que as políticas educacionais desejam, que é a democratização do ensino, tampouco para a redução da desigualdade social.

Aliás, a BNCC e o Novo Ensino Médio²⁷ surgiram sob a justificativa de necessidade de atendimento às necessidades desse/a estudante jovem, que é plural e tem o trabalho como um dos eixos da sua vida. Por conta desses fatores seriam justificadas as modificações nos currículos, o aumento de carga horária de 800 para 1000 mil horas anuais e os itinerários formativos para a formação profissional e técnica. Assim, o/a estudante teria um currículo atrativo, que hipoteticamente ajudaria na sua permanência e conclusão do estudo, levando-o/a para o mercado de trabalho e para estudos posteriores.

O problema é que, dentre as modificações, temos a mudança das disciplinas obrigatórias (Filosofia e Sociologia), que passaram a ser consideradas como estudos e práticas, provocando a diminuição de sua carga horária. Esse quadro pode impactar negativamente a formação de sujeitos críticos, conscientes e reflexivos, dada a importância que tais disciplinas têm em levar estudantes a pensar no espaço em que estão inseridos/as, refletir sobre ele, percebendo que a sociedade é plural, constituída de diversidade. Assim, um currículo em que a diversidade direciona o ensino acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais como transversal prejudica a construção de uma sociedade justa e igualitária.

É preciso que nos currículos e nos livros didáticos a diversidade, em especial, a população negra e suas manifestações histórico-cultural sejam apresentadas de maneira positiva, e não somente como herança colonial. Dessa maneira, uma das medidas está em problematizar o currículo e subvertê-lo em prol dos povos ditos minoritários, para quebrar essa continuidade de invisibilidade e subalternidade (Silva, T., 2013, 2022), fazendo com que assim ocorram mudanças na maneira como a sociedade enxerga e age acerca das diferentes formas de injustiças ligadas à questão racial.

²⁷ A Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), que dispôs sobre a reforma do Ensino Médio, foi parcialmente revogada. A Lei nº 14.945/2024 trouxe alterações para este nível de ensino para entrarem em vigor no ano subsequente. Tais mudanças correspondem a: dilatação da carga horária da formação geral básica, de 1.800 para 2.400 horas, para os alunos que não optarem pelo ensino técnico; autorização para que os alunos escolham uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do Ensino Médio regular; certificação dos alunos no Ensino Médio e no curso técnico ou profissionalizante escolhido, ao final dos três anos; ensino obrigatório da língua inglesa, com a possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras, como o espanhol, de acordo com a disponibilidade; manutenção de pelo menos uma escola pública com Ensino Médio regular no turno noturno, em cada município; concessão para que os estudantes do regime de tempo integral usem parte da carga horária de experiências extraescolares para cumprir a carga horária escolar.

Para T. Silva (2013), as questões de raça e de etnia não podem ser consideradas um tema transversal. Pelo contrário, é uma questão central de conhecimento, poder e identidade, de modo que um currículo multicultural não é aquele que adiciona de forma superficial informações sobre outras culturas e identidades; antes, é preciso questionar as diferenças, localizando-as como uma questão histórica e política. A equidade racial em currículo não se constitui somente pela presença superficial das diferentes culturas, ou por nele ser possível celebrar a diversidade. Está para além disso, sendo preciso questionarmo-nos: quais os caminhos para a construção de identidades nacionais, raciais ou étnicas? Como a construção da diferença está vinculada às relações de poder e como a identidade dominante tornou-se dominante? Quais os mecanismos utilizados por instituições que favorecem a manutenção da subordinação de certos grupos étnicos?

Pensar no currículo a partir da perspectiva crítica possibilita o exercício do questionamento sobre sua narrativa. Nesse sentido, é preciso lidar com a questão da diferença sob um cariz histórico e político, voltando-se para as questões das causas institucionais, históricas e discursivas de desigualdade cultural e racial disseminadas pelo currículo durante décadas, bem como compreendendo que se trata de uma herança histórica que se mantém sustentada por instituições como a escola, por exemplo. O olhar crítico sobre o currículo nos possibilitou enxergar que o espaço escolar é um mosaico cultural, o qual, por muito tempo, “escondeu”, “apagou” a diversidade presente nela. No entanto, a escola pode ser outra, pode ser uma das saídas para reverter a forma como a população negra foi apresentada, ela potencializa nos/nas estudantes, a partir de práticas educativas, processos de aprendizagens mais significativos e produtivos no que concerne à diversidade. Para isso, é imprescindível que a escola esteja preparada didaticamente para trabalhar com a diversidade, considerando a existência de diferentes saberes e afastando a hierarquização entre os mesmos (Candau, 2011).

O papel do/da professor/a é crucial nessa ação, mas para isso se faz necessário ter uma visão crítica, de um lado, sobre a sua prática docente e, de outro, sobre o material pedagógico e o livro didático disponibilizados em sala de aula, com atenção para não promover uma educação que invisibilize quem está presente. Todavia, a formação desse/dessa profissional que se encontra “acostumado/a” a debruçar-se em um currículo endurecido e eurocentrado é mais urgente ainda, para que se constitua como um/uma problematizador/a dessa narrativa presente no

currículo e aprenda a ter um olhar que localize o silenciamento dessa diversidade, em especial da população negra.

A fragilidade da formação docente sobre a temática pode levar a consequências negativas na formação de crianças e jovens (Coelho, W.; Coelho, M., 2018). Esse tipo de formação impossibilita que docentes desvelem ideologias presentes nos livros didáticos, e, conseqüentemente, torna-se a maior mediadora dos estereótipos, tanto em relação à população negra, quanto a outros segmentos veiculados nesses materiais (Silva, 2019). Como se pode observar, o papel do/da educador/a é muito importante para as mudanças dos sujeitos, já que é “ele/ela assume papel central no processo de ensino aprendizagem dentro do espaço escolar.

Acreditamos que a promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais nos espaços escolares dependa das seguintes questões: que docentes dominem os saberes específicos de suas disciplinas e tenham conhecimento teórico e metodológico, tendo como alvo uma educação inclusiva (Coelho, W.; Coelho, M., 2012); e que os documentos normativos e os planejamentos escolares estejam em consonância com as exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) – além de serem necessárias a organização de grupos de trabalho sobre o tema, a garantia de condições humanas, materiais e financeiras para que projetos sobre a temática, e meios de avaliação da efetivação da lei, para que seja real dentro dos espaços escolares (Coelho, W.; Soares; Silva, 2022).

A formação docente e a mudança em sua prática em sala de aula, mobilizando outras ações pedagógicas, não padronizadas e hegemônicas, pode favorecer o ensino que espelha as exigências da Lei nº 10639/2003. O/professor/a pode ser um sujeito desmistificador das ideologias presentes nas escolas e apresentar um ensino que coloque em cena diversos processos civilizatórios e culturais existentes. Em face da lei, o currículo e os materiais pedagógicos também foram alvo de transformação, isto é, da implementação da lei que resultou na busca de caminhos pedagógicos favoráveis à inserção de instrumentos com conteúdo vivo e significativo a partir da referência cultural do/a estudante (Magalhães, 2010).

Magalhães (2010) afirma que essa inserção do conteúdo se constitui como uma das vertentes da Educação para as Relações Étnico-Raciais, porém, a realidade escolar é outra. Nos espaços escolares, o processo discussão acerca de temáticas, como gênero, etnia, sexo e raça, é ausente, situação que gera desigualdades sociais.

Há aí vozes silenciadas e negadas nesse processo, que precisam ser ouvidas; para isso, surge a necessidade de se compreender a importância social e cultural das diferentes etnias no espaço escolar como forma de minimizar o preconceito e a discriminação racial.

Cabe então fomentar um processo de redução ou eliminação de práticas de exclusão e de preconceito racial na sociedade, a começar pela escola. Uma tal iniciativa pode se tornar possível a partir do momento em que houver, por parte do corpo docente, o cuidado de perceber que os livros didáticos de Língua Portuguesa podem trazer consigo mensagens que materializem explícita ou veladamente o apagamento da diversidade étnico-racial, situação que poderá contribuir para uma formação lacunar de jovens sobre a temática. Destaca-se, assim, a importância da formação do professor para garantir a leitura crítica da produção bibliográfica sobre o modo como se devem utilizar os recursos didáticos, em especial, aquela formação voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando dirimir o preconceito e a discriminação na Educação Básica (Magalhães, 2010). Nessa esteira, Dourado e Siqueira (2019) acreditam que o processo de compreensão do professor acerca da simbologia descaracterizante da população negra oferecerá um ganho político pedagógico no entendimento de que existe uma ideologia, uma epistemologia, um etnocentrismo, que nega o africano como portador de uma herança cultural que se reelabora no país, sobretudo em relação ao legado dos povos africanos tradicionais.

Como buscamos apontar no decorrer deste trabalho, a Lei nº 10.639/03 que mais tarde foi alterada pela 11.645/08, demandaram mudanças em diferentes setores das políticas escolares, processo do qual os livros didáticos não escapariam, ao passo que, nas suas linhas iniciais, exigiu-se a inclusão da luta da população negra no Brasil e sua cultura em relação à formação da sociedade nacional, por meio da contribuição da população negra nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. A obrigatoriedade para se estudar as contribuições das matrizes africanas no ensino básico “extrapolou o conhecimento específico do ensino de história, incluindo outras áreas” (Gomes, 2008a, p. 71), como a área da linguagem.

Após a implementação lei citada acima, Teses e de Dissertações²⁸ que já sinalizam como houve avanços, na forma como vem sendo representada nos livros didáticos. No entanto, o olhar deve ser analítico sobre o livro didático de Língua

²⁸ No primeiro capítulo desta tese, em que consta o levantamento de trabalhos científicos sobre a livro didático e a população negra, são mostrados alguns desses avanços.

Portuguesa de Ensino Médio. Após a implementação da BNCC, precisa ser realizado por estudo como este, a fim de que tomemos conhecimento de até que ponto e de que forma os livros didáticos de Língua Portuguesa estão sendo elaborados em consonância com os dispositivos legais que protegem uma formação para as Relações Étnico-Raciais, sobretudo, diante das modificações curriculares introduzidas pela BNCC.

O livro didático de Língua Portuguesa, currículo vivo e representação materializada na BNCC, precisa ser estudado, problematizado, pois o mesmo pode ser um portador de representações sociais da população negra, as quais podem prejudicar ou impactar a sua formação da identidade (aceitação/rejeição e conhecimento de si), especialmente se o lugar dessa população for aquele do estereótipos, do apagamento ou da sub-representação (Silva, 2019), ou contribuir, caso a população assuma o lugar de protagonismo cultural, econômico e social, pois o livro didático influencia a forma como aprendemos e suas representações podem ser modelos de ações (Moscovici, 1978) para estudantes. Nota-se, assim, a importância das representações sociais nos livros didáticos, por meio dos quais podemos construir pessoas, cidadãos que respeitem a diversidade, a si mesmos, os outros e, no caso deste trabalho, a contribuição cultural, econômica e política da população negra em relação à sociedade nacional.

Diante do exposto no decorrer deste texto e da importância que as representações sociais presentes nos livros didáticos oferecem à formação de estudantes, construímos o seguinte objeto de estudo: *A Representação social da população negra em livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio.*

Diante de tudo que já foi exposto até aqui, acerca do cenário político e educacional em que o ensino médio está inserido e os impactos que as modificações curriculares causaram nos currículos escolares e consequentemente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, estes com presença, muitas vezes solitárias, nas salas de aulas, veiculadores de representações sociais que podem ajudar ou prejudicar uma educação pautada na diversidade étnico racial, no que pese a forma como veicule suas informações sobre a população negra. Aliado ao quantitativo majoritário estudantes negros/as matriculados no Ensino Médio, torna-se pertinente pensar na forma como a EREER vem sendo abordada e sobretudo como a população negra é representada nesses materiais didáticos.

Há de se considerar ainda mais que o componente curricular Língua Portuguesa concentra um lugar de destaque nos currículos escolares, acompanhando o/a estudante ao longo de sua vida escolar na Educação Básica, a fim de proporcionar, por meio das múltiplas situações de comunicação, a formação de cidadãos críticos e conscientes do mundo que o cerca, pois o seu ensino contribui para o desenvolvimento da comunicação e do pensamento reflexivo. É nesse sentido que os livros de Língua Portuguesa ganham ainda mais importância, dada a sua função e impacto dentro e fora da sala de aula. É também com o protagonismo dele ou somente com seu suporte secundário que professores/as se utilizam de seus textos, suas imagens e atividades para o ensino da gramática ou para o ensino da leitura e produção de texto oral ou escrito.

Vê-se neste momento, o quão é crucial ter o conhecimento acerca do trazido pelos livros didáticos, pois eles veiculam diversas representações sociais sobre uma pessoa, um tema, uma região, uma cultura, positiva, negativa, subvalorizada, estigmatizada, ou seja, o livro didático pode ser também um instrumento veiculador de representações sociais que, se forem internalizadas, passam a fazer parte do senso comum (Silva, 2011), que poderão influenciar nas relações raciais dentro e fora de sala e até mesmo gerar um sentimento de satisfação com sua identidade, gosto e apreço por suas raízes culturais, interesse pelo ensinado na escola, mas o contrário de tudo isso também é possível, como já foi apontando por Silva (2019), quando constatou em sua pesquisa sobre representação social, as consequências negativas em crianças como: o sentimento de inferioridade, não pertencimento ao grupo étnico-cultural, e o recálque.

Ademais, narrativas dessa natureza dentro da escola não promovem de forma alguma um ambiente de respeito e valorização da diversidade, pelo contrário, narrativas assim, são vetores de ideias e práticas racistas. Elas, as representações sociais, nos guiam, nos fazem agir desta ou daquela maneira, podem se tornar senso comum, pensamento compartilhado por uma sociedade inteira, ou seja, ocorre que naturalizamos representações sociais, as quais, podem impactar de forma desvantajosa, cruel e desumana o outro.

Queremos dizer que, a depender da forma como a população negra é representada nos livros didáticos e caso, essa representação seja assimilada por gerações de estudantes, as ações deles e delas sobre a população negra, poderá estar intimamente ligada com a educação escolar, com a educação expostas nesses

exemplares. Vejamos, como os livros didáticos e sua representação ganham importância, ainda mais, no contexto em que o foco do Ensino Médio é uma formação voltada para o mercado de trabalho, homogeneizadora, baseada na aprendizagem das habilidades e das competências, com o esvaziamento de um ensino mais voltado para a formação de um cidadão consciente, democrático, antirracista, dada a secundarização de temáticas, inclusive importantes, inclusive a EREER para a formação global do/da estudante, como já foi pontuado nesse texto.

Diante do que foi exposto, busca-se responder à seguinte questão: **Como a população negra é representada nos livros didáticos de Língua Portuguesa após a implementação da Base Nacional Comum Curricular?**

Assumimos como tese que representações sociais da população negra em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio vêm sendo transformadas desde a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 e após a implementação da BNCC, fazendo com que o tratamento pedagógico acerca das relações étnico-raciais da população negra nos livros didáticos de Língua Portuguesa siga essa mesma direção de transformação.

A compreensão de que o LD se compõe de imagens, de textos e ilustrações dotadas de representações sociais e, por isso, apresenta importância (impacto) no processo de percepção sobre a população negra no âmbito social contribui para que o ensino seja pensado em favor da diversidade étnico-racial presente nos espaços escolares. Partindo dessa nossa compreensão acerca dos impactos que as representações sociais podem ocasionar na formação dos/as estudantes do Ensino Médio, pensamos nas seguintes **questões norteadoras** para nos auxiliarem na resposta à questão central: De que maneira as relações étnico-raciais são representadas nos livros didáticos do 1º ano de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Quais representações sociais implícitas sobre a população negra circulam nos livros em análise? Entre os livros analisados, acerca do trato dado à população negra, quais as aproximações e distanciamentos são evidenciados.

Tendo em vista o objeto, o problema, as justificativas e o tema proposto neste estudo, estabelecemos como **objetivo geral**: Identificar a forma como a população negra é representada nos livros didáticos. O aprofundamento deste objetivo se dará pela exploração da temática a partir dos **objetivos específicos**:

a) Relacionar os conteúdos acerca da população negra, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, e a Educação para as Relações Étnico-Raciais;

b) Apontar as representações sociais implícitas em textos, imagens e ilustrações;

c) Apresentar as aproximações e distanciamentos no tratamento dado à população negra nos livros analisados.

Para que os objetivos deste trabalho sejam alcançados, adotamos a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, tomando-se como referências Gatti e André (2011), Minayo (2001), Chizzotti (1991), que apontam algumas características referentes à pesquisa qualitativa. Para esses autores, esse tipo de pesquisa permite estudar fenômenos que envolvem seres humanos e suas ações sociais, priorizando o universo de significados, preocupando-se em estudar a realidade dos fatos que os fenômenos sociais podem estabelecer, algo que se dá a partir das motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, “corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operação de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21).

A abordagem qualitativa permite ao/à pesquisadora estar mais próximo/a das ações e das relações humanas em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos, além de possibilitar compreender os significados que são impressos tanto nas ações quanto nas relações humanas. O foco da investigação centrou-se na contribuição dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, e esses significados e sentidos ampliam o nosso conhecimento, que contribuirá na tradução e compreensão das mudanças dinâmicas nos campos social e educacional, assim como trará uma aproximação mais realista com as formas humanas de representar, pensar, agir e situar-se.

Depreende-se que a pesquisa não separa sujeito e objeto, valorizando as interpretações que os sujeitos dão a sua realidade. Preocupa-se em interpretar os fatos em vez de mensurar, descobrir, no lugar de constatar. De acordo com Gatti e André (2011), a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, buscando obter dados descritivos por meio do contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo.

No caso desta tese, o objeto a ser estudado volta-se para as representações sociais acerca da população negra trazidas nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio. Para tal, realizou-se a pesquisa documental. Severino (2007) afirma que a pesquisa documental tem como fonte documentos, os quais

podem ser impressos ou não, ou seja, são vários tipos de documentos, como jornais, foros, filmes, gravações e documentos legais. Todos esses documentos, quando não expostos a análises por pesquisadores/as, configuram-se como matéria-prima. Na mesma linha de pensamento, temos Chizzotti (1991), que aponta como de caráter documental qualquer informação em formato de textos, imagens, sons e sinais, materializados em papel, madeira, tecido e pedra ou mesmo informações orais transcritas em suporte material.

Gil (2008) aponta que as pesquisas documental e bibliográfica são semelhantes, com a diferença entre ambas estando na natureza das fontes. A primeira vale-se de materiais que não receberam nenhum tratamento de cunho analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa, enquanto a segunda se utiliza da contribuição dos diversos autores sobre determinado assunto. Para o autor, as fontes documentais possibilitam a identificação de mudanças de comportamento da população, na estrutura social, nos valores etc.

Os documentos constituem-se em uma abundante fonte de pesquisa, de modo que o exame destas fontes, que outrora não tenham recebido estudos analíticos ou que podem ser reexaminadas visando novas interpretações complementares, denomina-se pesquisa documental (Godoy, 1995). Precisamente, os livros didáticos constituem-se como essa fonte abundante de pesquisa, posto que por muito tempo vêm sendo analisados por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimentos, dada a sua importância no cotidiano da sala de aula e dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a pesquisa documental tem sua relevância nesse trabalho quando sabemos da interferência que os livros didáticos têm na formação das pessoas, por meio da comunicação que neles é veiculada, já que este material está inserido em um contexto social que reflete a forma como as relações étnico-raciais vêm sendo pensadas na educação brasileira e como as relações de poder são estabelecidas pelo viés dessas mesmas relações étnico-raciais.

No caso desta tese, os documentos pesquisados foram os livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, publicados após a implementação da BNCC. Os livros analisados foram aqueles utilizados por docentes e estudantes vinculados/as à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), mais especificamente, aqueles que circulam nas Diretorias Regionais de Educação (DREs) 03 e 09 – tais DREs jurisdicionam 19 e 21 escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Utilizamos aqui a Teoria das Representações Sociais (TRS)

de Moscovici (1978, 2003) como perspectiva teórico-metodológica na discussão dos objetos encontrados na análise.

As representações sociais são termo cunhado por Moscovici há mais de 30 anos em sua obra sobre psicanálise na França, em 1961, *La Psychanalyse: son image et son public*. O teórico desenvolveu sua teoria tendo como ponto de partida as ideias de fundadores das Ciências Sociais na França, especialmente Durkheim²⁹, que já abordava estudos sobre representações, contudo, o sociólogo as denominava de representações coletivas. Moscovici substituiu as representações coletivas por sociais, por entender que o segundo termo seria mais adequado às sociedades do mundo moderno, as quais são caracterizadas por seu pluralismo e pela velocidade com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem, ao passo que a noção de representação coletiva seria mais apropriada em sociedade menos complexas (Farr, 2013).

Durkheim foi o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”, sobrepondo pioneiramente o pensar social sobre o individual. Entretanto, o fato de não abordar nem explicar a pluralidade dos modos de organização do pensamento, mesmo que todos sejam sociais, fazia a noção de representação perder a nitidez. Ele entendia que a visão da realidade, como pressuposto pelas teorias positivistas e funcionalista, era parcial e não proporcionava a explicação de outras dimensões da realidade, em especial a dimensão histórico-crítica. Havia a vontade de uma tendência teórica mais ampla que atingisse um novo foco de compreensão da realidade, configurando-se, assim, em um cenário que pedia a superação da visão positivista nas Ciências Sociais, isto é, ele queria uma teoria dinâmica e explicativa ao mesmo tempo. A Teoria das Representações Sociais de Moscovici, além de ser simultaneamente dinâmica e explicativa, deveria dar conta da compreensão das dimensões físicas, sociais e culturais. Seu conceito deveria alcançar as dimensões cultural e cognitiva, a dimensão do meio de comunicação e da mente das pessoas, e a dimensão objetiva e subjetiva (Guareschi, 2013).

A teoria das representações sociais veio como uma proposta de atingir todas essas dimensões e superar conceitos que Moscovici afirmava serem limitantes para a compreensão da realidade. Para ele, conceitos como: opinião, atitude e imagem lhe causavam um desconforto por serem estáticos e descritivos, contudo, eram

²⁹ Durkheim foi um dos fundadores da sociologia moderna. A teoria de Moscovici é classificada como uma forma sociológica de Psicologia Social (Farr, 2013).

dominantes no campo da Psicologia Social da época. Aparentemente, tais conceitos são próximos do conceito de representação social – em um sentido estrito, sim, mas no fundamental, não, pois as representações sociais se constituem de conjuntos dinâmicos, com sua condição estando ligadas a uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica os sujeitos. Não se constitui em uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações ou um resultado (reação) de um estímulo exterior. Pelo contrário, acreditava-se na capacidade criadora do ser humano para dar sentido aos objetos que este encontrasse em seu meio social.

Moscovici também trouxe para a sua discussão o conceito de “mito”³⁰ e sua aplicabilidade feita pelos sujeitos em sua realidade, pois tal conceito é uma forma de representação que serve e serviu por muito tempo como forma de explicação às pessoas sobre um determinado momento da história, em processo que de certo modo regulava os seus comportamentos, tal qual as representações sociais. No entanto, o mito “é considerado uma forma ‘arcaica e primitiva’ de pensar e se situar no mundo” (Moscovici, 1978, p. 43), sendo considerada como uma forma anormal e inferior de alguma forma. Em contrapartida, a representação social não é nem arcaica nem primitiva na forma de se situar no mundo, sendo normal em nossa sociedade.

A Teoria das Representações Sociais é conceituada como uma forma de o homem ver o mundo concreto. É uma via de conhecimento que se encontra presente no cotidiano, o qual é integralizado e aceito socialmente, após as ações transformadoras do homem na maneira de apreender um objeto ou fenômeno social, ou seja, é uma forma de conhecimento dinâmico. Ademais, “são entidades quase tangíveis” (Moscovici, 1978, p. 41), isto é, quase tocáveis, por serem constantes em nossas vidas.

Moscovici aponta que a sua constância no meio social possibilita que seja cristalizada socialmente a partir da circulação e cruzamento de uma fala, de um gesto que cotidianamente atravessa os sujeitos. Como as representações circulam, cruzam e cristalizam-se socialmente, tem-se a incidência da presença delas nas próprias relações estabelecidas, nos objetos produzidos ou consumidos e nas comunicações trocadas.

³⁰ Para Moscovici (1978), o mito é considerado pelo homem denominado primitivo como uma ciência, uma filosofia única em que se refletem sua prática, sua percepção da natureza das relações sociais.

Como se pode observar, a forma como as representações sociais surgem ou transformam-se perpassa pelo processo de comunicação, mais precisamente pela união de linguagens verbais e não verbais (imagem). Elas apresentam duas faces interdependentes, como duas folhas de papel, constituídas de uma face icônica e face simbólica, ou seja, representação = imagem-significação. Isso quer dizer que a representação faz toda imagem corresponder a uma ideia e toda a ideia, a uma imagem (Moscovici, 1978, 2003). Vê-se que a criação ou transformação de uma representação exige que os sujeitos se utilizem de mecanismos mentais para tal, pois, ao representar um objeto em imagem, tem-se “a tomada de consciência” por parte do indivíduo.

Nessa via de conhecimento, o indivíduo é o protagonista do processo de criação ou transformação, pois é ele que, ao se deparar com um objeto ausente ou estranho ao seu mundo, age de maneira a seu favor, a ponto de elaborar ou transformar uma representação sobre um determinado objeto, tornando-o tangível a si ou à comunidade em que está inserido. Essa situação não só demonstra o processo dinâmico do mundo das representações, como também aponta o indivíduo como possuidor de um “frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem” (Moscovici, 1978 p. 56).

A finalidade de todas as representações criadas pelos sujeitos é a necessidade de transformar algo “não familiar em ou a própria não familiaridade em algo familiar”, ou seja, em algo que lhe seja tangível e acessível a sua compreensão. Ao se aproximarem da realidade desses sujeitos, objetos ausentes ou não familiares impulsionam o trabalho do pensamento individual e do grupo em tentar agregar aquilo que é “novo” em relação ao que já se tem dominado. Há um processo de organizar, filtrar e unir o novo (conceito) ao que já se tem, para que seja reintroduzido e reaprendido no domínio sensorial. Isso implica dizer que as representações se originam ou se transformam a partir dos saberes e experiências cotidianas familiares e não familiares.

Nesse sentido, as representações sociais são uma forma de mediar o “estranho”, “novo”, o “ausente”, algo que não pertença ao nosso cotidiano em algo familiar. As representações sociais são importantes nesse movimento de trazer algo novo ao mundo dos sujeitos, algo que não se tinha anteriormente, o que é possível por conta de como as representações sociais possuem as propriedades cognitivas e culturais.

Para Moscovici (2003), o sentimento de não familiaridade pode ser experimentado pelo sujeito quando as fronteiras e ou as convenções desaparecem; quando o ato de distinguir o abstrato e o concreto se torna confuso, ou quando um objeto que lhe sempre foi abstrato emerge em toda sua concretude. O não familiar pode se manifestar desde em eventos científicos até em comportamentos, pessoas ou relações atípicas que impeçam alguém de reagir como de costume, como o faria diante de um padrão usual. Nesse âmbito, conhecimentos que surjam em seu meio e diante de seus olhos podem diferir daquilo que lhe é confortável, impulsionando o indivíduo a considerá-los irrealis e invisíveis, pois, para ele, o real é aquilo que lhe é convencional. Opiniões provindas da ciência ilustram “o não familiar”, pois há diferenças entre as opiniões advindas do universo científico, das opiniões práticas e familiares construídas em traços, e peças das tradições científicas, bem como das experiências pessoais e boatos.

Assim, “A presença real de algo ausente, a ‘exatidão relativa’ de um objeto é o que caracteriza a não familiaridade” (Moscovici, 2003 p. 56), ou seja, é algo que aparenta ser visível, semelhante e acessível a pessoas e a comunidades, mas não o é – situação que causa nos sujeitos sentimentos de atração, de intriga, de ameaça e de incômodo. Há um mal-estar causado pelo sentimento de perda de seus marcos referenciais, os quais proporcionam um sentido de continuidade e de compreensão (Moscovici, 2003).

É nesse contexto que ocorre o ato da representação, transferindo essa “ameaça” do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. O sujeito efetua essa transferência ao separar conceitos e percepções interligados, e colocá-los em contextos que transformam o incomum em comum, o desconhecido em uma categoria conhecida. Dessa forma, é necessário tornar familiar o que insólito, e o insólito em familiar, modificando o universo sem que ele deixe de ser o universo do sujeito (Moscovici, 1978, 2003).

A situação mostrada no parágrafo anterior retrata os mecanismos de ancoragem e de objetivação pelos quais são geradas as representações. Para o autor, esses processos ocorrem graças ao processo de comunicação, mais precisamente a conversação verbal e a imagética, esta denominada pelo autor como elipse faladora. O primeiro mecanismo ancora ideias estranhas, reduz a categorias e imagens comuns e as leva para um contexto familiar. O segundo é a transformação de algo que parecia abstrato em algo concreto. É fazer a transposição de algo que está na mente em algo

que se encontra no mundo físico, ou seja, é quando um conceito abstrato passa a ser tangível, familiar.

A representação social constitui-se uma preparação para ação. Desse modo, ela produz comportamentos e estabelece a maneira como o sujeito se relaciona com o meio ambiente, e modifica a este ou aquele sujeito. É um conhecimento construído coletivamente, que se destina à interpretação e à elaboração do real, ultrapassando os conhecimentos advindos da ciência ou da filosofia, no que se refere à classificação de fatos e de eventos. Desse modo, informações provenientes de universo retificado são submetidas a um processo de transformação, de evolução, até se tornarem um conhecimento utilizado pela maioria das pessoas em sua vida cotidiana. Assim, os comportamentos ganham significações e os conceitos tornam-se concretos, ampliando o sentido da realidade para os sujeitos de uma determinada comunidade (Moscovici, 1978).

O autor aponta que as representações sociais se fazem presentes e circulam incessantemente em nosso meio, sendo possível perceber nas interações sociais que se estabelecem, nas comunicações trocadas, nos objetos produzidos ou consumidos, ou seja, essa forma de conhecimento se estabelece em nosso universo. Além disso, “as representações sociais são responsáveis por determinar o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem as condutas desejáveis ou admitidas” (Moscovici, 1978, p. 51). A partir da visão dos sujeitos sobre algum conceito ou objeto social, são construídas representações as quais podem governar pensamentos, ações de pessoas ou de uma comunidade.

Visões e representações acerca da população negra já fazem parte do senso comum e são partilhadas entre os membros da sociedade de forma contínua e continuada. Isso quer dizer que, se tais membros apresentam visões negativas ou distorcidas acerca dessa população, a possibilidade dessa forma de conhecimento fazer parte do senso comum, governar suas ações e seus pensamentos é real e até, pode-se dizer, perigosa. Esse perigo pode estar relacionado a uma visão distorcida sobre algo, sobre a população negra, com uma visão carregada de estereotipação, de preconceito e de racismo, que resulta em graves problemas nas dimensões sociais, culturais, educacionais e econômicas.

É nesse sentido que a Teoria das representações Sociais de Moscovici contribui para a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa no que tange às Relações Étnico-Raciais, identificando nos conteúdos verbais e imagéticos as representações

sociais veiculado neles, pois, na maioria das “relações estabelecidas, nas comunicações e nos objetos produzidos ou consumidos, elas estão impregnadas” (Moscovici, 1978, p. 41). Com o livro didático não seria diferente, pois nele há expressamente uma organização curricular que evidencia alguns conhecimentos em detrimento de outros. Isto é, conhecimentos eurocêtricos são mais latentes, prevalecendo sobre aqueles relacionados à população negra, por exemplo. A representação social acerca dos conhecimentos eurocêtricos carrega a imagem de superioridade e de autoridade. Assim, o que se revela em um livro didático, com maior evidência e de forma positiva, diz muito sobre privilégio social e racial dentro dos livros escolares.

O livro didático não corresponde a um único instrumento pedagógico, mas é um material de uso sistemático, o qual adentra as escolas contemporâneas, estando majoritariamente atrelado a políticas educacionais que ainda não foram repensadas. Diante desse cenário, é importante dizer que representações negativas ou que invisibilizam a população negra pode prejudicar a formação da identidade étnico-racial, do autoconceito, da autoestima com consequências desfavoráveis tanto para a aprendizagem quando para interação grupal dos sujeitos na sociedade em que estão inseridos (Silva, 2011).

A organização escolar – em especial, a organização curricular desenhada para ser aplicada nos espaços escolares – representa materialmente o jogo de dominação, pois é no currículo que são postos os conhecimentos a serem ensinados, os quais são privilegiados e na maioria das vezes eurocentrados. Com isso, os LDs constituem esse currículo de forma viva e visível, os quais podem trazer em seu interior mensagens diversas, contidas em textos e imagens, que podem ganhar representações positivas ou negativas a respeito de uma cultura e de determinados povos, por exemplo.

A não concretização de uma formação para as relações étnico-raciais pode advir da escola quando se pensa nas representações negativas que são ou foram repassadas no ato de ensinar, sobretudo quando o/a estudante que recebe essa representação marcada fortemente de estigma e estereotipação não dispõe de uma leitura crítica do que lhe é repassado. Desse modo, a forma como um/a leitor/a apreende e compreende um texto está intimamente ligada com a sua formação leitora, com suas possibilidades de acesso a diferentes textos com graus de complexidade também diferentes. Dependendo da capacidade do sujeito em ler e analisar “um

mesmo texto sob formas impressas possivelmente diferentes - podem ser diversamente aprendidos, manipulados, compreendidos” (Chartier, 1991, p. 181).

Dessa maneira, a forma como a populações negra são representadas nos LDs se constitui em espelho de uma percepção social, evidenciando, assim, “o papel central que o mundo social ocupa nas representações sociais” (Guareschi; Jovchelovitch, 2013, p. 19). Ou seja, a circulação massiva de uma representação negativa e ou subalternizada desses povos nos LDPs é resultado das representações que foram elaboradas, “aceitas e compartilhadas socialmente” ao longo da história. Tem-se aí uma realidade que poderá favorecer a continuidade da dominação de um povo, em especial, o branco, em detrimento de outros.

Por essa razão, a ênfase deste trabalho está em identificar as representações sociais da população negra presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, em seus textos e imagens. Dessa forma, será possível compreender como os caminhos da Educação para as Relações Étnico-Raciais estão sendo construídos nos livros didáticos da disciplina em tela, diante de todas as exigências fomentadas pelo novo paradigma educacional, no contexto da pós-implementação da BNCC.

A introdução deste texto apresentou em linhas gerais os encaminhamentos da pesquisa. Destacou-se o objeto, a questão-problema, o objetivo geral e específicos e os caminhos metodológicos que direcionam o desenvolvimento deste estudo.

A seção 1, intitulada *A produção acadêmica sobre a população negra nos livros didáticos de Ensino Médio (2018-2022)*, apresenta um mapeamento de produções acadêmicas (teses, dissertações e periódicos), consultadas no banco de dados de teses e dissertações e na plataforma da Scientific Electronic Library Online (SciELO), sobre a temática das relações étnico-raciais e livro didático de Língua Portuguesa no recorte temporal de 2018 a 2022. A intenção deste capítulo é apresentar um panorama de trabalhos que abordem a temática em questão, após a implantação da Base Nacional Comum Curricular, e observar como ocorre a representação da população negra nos livros didáticos em diferentes áreas de conhecimento, verificando em que medida ocorre a ausência de trabalhos similares ao que nos propomos realizar.

A seção II, intitulada *A Educação para as Relações Étnico-Raciais entre desafios e conquistas*, a partir da revisão de literatura, traz a forma como a população negra foi representada nos livros didáticos em períodos que antecederam a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Base Nacional Comum Curricular. A intenção

dessa revisão de literatura é construir um panorama das diferentes representações da população negra em livros didáticos, observando avanços e permanências ocorridos no decorrer do tempo. Há o entrelace do efeito da Lei nº 10.639/03 nos currículos do Ensino Médio e nos livros didáticos e sua relação com a Língua Portuguesa no contexto da BNCC do Ensino Médio.

A seção III, intitulada *Representações da população negra veiculadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano de Ensino Médio*, apresenta a abordagem da pesquisa e seus procedimentos metodológicos, apresentando a caracterização das coleções e suas respectivas análises, as quais serão consubstanciadas pela literatura especializada e dispositivos legais que embasaram a introdução da EREER nos currículos e na BNCC. Neste capítulo, será possível verificar a estrutura organizacional de cada livro didático, seus caminhos didáticos para a introdução dos objetos de conhecimento e por fim, o lugar da EREER nos LDLP.

2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO (2018- 2022)

“O livro didático é um material de formação escolar - ele informa, instrui e educa”.

(Mauro Coelho).

As poucas palavras acima mostram densidade e precisão nas informações, levando-nos a realizar conexões com acúmulos outros também importantes para a temática em tela. Os livros didáticos têm exatamente essa definição para nós, professores/as da Educação Básica, pois eles auxiliam nos saberes escolares, aqueles produzidos em função de processo de desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes (Coelho, 2010). A função pedagógica não está descolada das representações sociais que essas obras veiculam, porque são artefatos que se compõem de imagens, de textos e de ilustrações, com toda uma composição que carrega consigo representações sociais que orientam a construção de pensamento e de visão sobre a população negra por parte dos/as estudantes e docentes.

Este capítulo mostrará como livros didáticos de Ensino Médio representam a população negra. Para isso, foi realizado o mapeamento de produções (teses, dissertações e artigos) publicadas no banco de dados BDTD e na plataforma SCiELO, que discutam o livro didático de Ensino Médio e as relações étnico-raciais, defendidos nos programas de Pós-Graduação no Brasil, no recorte temporal de 2018 a 2022, período que corresponde à implementação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Mostraremos também informações sobre cada pesquisa, como nome dos/as autores/as, local, ano, objetivo e metodologia aplicada.

A coleta e análise dos dados coletados foi importante para a construção da presente tese, de modo que teremos um panorama sobre como a população negra vem sendo representada nos anos após a implementação da Base Nacional Comum Curricular em diferentes anos e em diferentes disciplinas, sobretudo, o que já se tem produzido acerca da temática e livro didático de Ensino Médio de Língua Portuguesa. Ou, seja, será possível perceber por meio desse levantamento se há um processo de transformação e mudanças, sejam elas positivas ou negativas na forma de sua representação.

A intenção de realizar um levantamento partindo da implementação da BNCC justifica-se proporcionar mudanças no âmbito educacional brasileiro, exigindo, de

certa maneira, transformações curriculares, nas ações pedagógicas docentes e nos materiais e livros didáticos que circularão no espaço escolar, uma vez que a Base Nacional Curricular Comum direciona uma formação de pessoas para o mercado de trabalho visando à formação técnica integrada ao Ensino Médio em detrimento de uma formação no multiculturalismo, pluriétnico; isso, porque o documento trata a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) de forma transversal (Silva, A.; Silva, C., 2021). Logo, a temática disputa espaço com demais temas transversais dispostos no documento.

Conforme apontado por Dourado e Siqueira (2019), a BNCC tem suas concepções de educação, formação curriculares e dinâmicas curriculares centradas no gerencialismo, nas competências e habilidades como fundamentos estruturantes, ao invés de uma educação que compreenda o ser humano como capaz de pensar, de refletir e de construir conhecimento, com uma efetiva formação para a cidadania. Neste cenário de reguladora do currículo, é importante perceber como as questões étnico-raciais estão sendo incluídas nos didáticos após a implementação da BNCC do Ensino Médio.

É importante ressaltar que a formação de sujeitos para as relações étnico-raciais vem ocorrendo de maneira processual e em face de muitas lutas, pois, de acordo com especialistas relacionados à temática, como Coelho (2010), mudanças no cenário educacional brasileiro no que tange às relações étnico-raciais são provenientes de lutas anteriores cunhadas pelo movimento negro e pela ação atuante de pesquisadores/as e do Estado para o atendimento da população negra, que há décadas encontrava-se reprimida. Por décadas, teve-se como pauta a busca pela igualdade e reconhecimento da população negra (Gomes, 2008b). Essa luta coletiva foi importante para que, no ano de 2003, as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/08 fossem sancionadas, tornando obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígenas em escolas de Educação Básica públicas e particulares.

A lei e suas exigências para com a educação de nosso país configuraram a possibilidade de mudanças na formação dos/das estudantes de Educação Básica. Com a lei, viu-se o direito de se ter a história da população negra valorizada nos currículos e consequentemente nos livros didáticos. Foi dada a “largada” para que a educação deste país se preparasse para as transformações que atingiriam as Secretarias de Educação, as escolas, os projetos político-pedagógicos e a prática docente. O/A professor/a teria a responsabilidade de ajustar sua prática educativa e

seus recursos didáticos (Magalhães, 2010), com essa atividade exigindo um olhar crítico sobre sua ação pedagógica e sobre os materiais utilizados por eles/elas durante anos de magistério. O olhar crítico e analítico necessário para as possíveis modificações estava distante, dada a ausência de uma produção biográfica que auxiliasse o/a professor/a em sua atividade docente (Magalhães, 2010).

Diante do exposto, o livro didático e seus conteúdos veiculadores de representações sociais se constituem em importantes objetos a serem estudados por pesquisadores/as por oferecerem ao/à docente o direcionamento às suas atividades, planejamento e avaliação. Lajolo (1996) já apontava o caráter importante dos livros didáticos no âmbito escolar, pois, para a autora, esses materiais são ocupantes de um lugar central de produção, circulação e apropriação de conhecimento, em especial aquele que a escola tem a responsabilidade de ensinar. Ainda para a autora, entre todas as possibilidades de livros circulantes dentro da sociedade, os livros didáticos são aqueles que serão mais utilizados de forma ampla e sistematizada pelos estudantes, posto que foram escritos, vendidos e comprados com essa intenção de adentrar nas escolas.

Concordamos com Coelho (2010), ao afirmar que os livros didáticos são mais do que fontes de informação, os quais funcionam como recursos importantes no processo de ensino-aprendizagem. São materiais que exprimem conteúdos e estratégias didáticas, sendo, sobretudo, um veículo de representações, as quais podem ser positivas. A escola, em especial a de nível fundamental, é o espaço primordial para a construção da identidade de uma criança; com isso, negligenciar a história dos povos negros e indígenas comprometeria a formação dessas crianças, prejudicaria o processo de construção sobre si e limitaria o conhecimento sobre o outro também. O lugar ocupado pelo livro didático na escola está na função de formação escolar, uma vez que, por meio dele, informa-se, instrui-se e se educa, ou seja, o mesmo corresponde a uma fonte de acesso ao conhecimento acadêmico sistematizado e mais facilitado.

O caráter informativo dos livros didáticos é importante e não pode ser desconsiderado. Aquilo que se tem estudado e tem sido refutado nesses materiais é o seu conteúdo expresso e disseminado, pois foram e são instrumentos que por muito tempo didatizaram conteúdos que ignoram identidades do povo brasileiro, em especial da população negra e indígena, tão importantes e essenciais para a formação sócio-histórico-cultural de nosso país.

Um livro didático que não espelhe as exigências dos novos paradigmas educacionais sobre as questões étnico-raciais poderá contribuir negativamente, tanto na formação de pessoas quanto na construção de uma sociedade igualitária e livre de injustiças raciais. Magalhães (2010) aponta que, para haver uma vertente de Educação para as Relações Étnico-Raciais, é necessário buscar caminhos pedagógicos que insiram conteúdos vivos e significativos que apresentem como base o referencial cultural do/a estudante.

Diante da importância apontada acerca das representações sociais presentes nos livros didáticos, realizou-se um levantamento de dados que de acordo com Romanowski e Ens (2006) configura-se como um método de pesquisa que tem como objetivo mapear produções de forma direcionada, por meio de períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção, além de revisar as produções bibliográficas sobre um determinado tema oriundo de uma área específica. Com este método, há a possibilidade de identificar as teorias em construção, os métodos e os referenciais aplicados, assim como as temáticas mais e menos abordadas ou até ausentes nas pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*.

O caráter importante deste tipo de levantamento se enquadra na possibilidade de se conhecer como um recurso didático utilizado predominantemente em sala de aula, com capacidade de formação escolar de estudantes, vem sendo observado e analisado por cientistas brasileiros, ou seja, a partir dessas análises, é possível perceber os avanços e as permanências em torno desses recursos didáticos no que se refere à temática em questão.

Ademais, contribui para o processo de definição de um campo, apontando as possíveis contribuições de uma pesquisa no que tange às rupturas sociais, sobretudo, podendo fomentar a constituição do campo teórico de uma determinada área de conhecimento, identificando os aportes significativos da teoria e prática, as limitações presentes no campo em que a pesquisa é realizada e experiências inovadoras que mostram alternativas para o problema da prática.

Dessa forma, o processo de pesquisa das produções ocorreu, inicialmente, a partir de um levantamento quantitativo de produções acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações e no portal de periódicos eletrônicos SciELO. Buscamos produções que versassem sobre livro didático de Ensino Médio e as relações étnico-raciais. Utilizamos a combinação dos seguintes descritores: “livro didático”; “relações étnico-raciais”; “Língua Portuguesa”; “Ensino Médio”; “negro”; “população negra e

diversidade”. No universo das produções acadêmicas, identificamos um total de 60 trabalhos relacionados ao tema. Desses, selecionamos 20 que abordam especificamente a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em livros didáticos do Ensino Médio. Essa seleção inclui 16 teses e dissertações e 4 artigos de periódico. É importante destacar que, entre as teses e dissertações encontradas, apenas três tratam diretamente da relação entre ERER e livros didáticos na área de Linguagem, com foco na literatura. As demais produções dialogam de forma mais ampla com a temática da educação para as relações étnico-raciais e o uso de livros didáticos, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do tema.

Quadro 1 - Dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

TESES			
Título	Autoria	Ano	IES
Novas iconografias no livro didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do Ensino Médio	Sidnei Souza	2021	UFMG
As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista.	Ivan Espinheira Filho	2021	UFMG
A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista	Karina Soares	2020	UFPB
DISSERTAÇÕES			
Título	Autoria	Ano	IES
Vidas negras e o livro didático: as ciências da natureza que estudam (qual vida?)	Fabíola Jardim	2022	UFSCar
Representatividade do negro no livro didático do Ensino Médio do município de Humaitá-Amazonas	Elves Costa Júnior	2022	UFAM
A identidade étnico-racial negra no livro didático e as políticas práticas curriculares cotidianas	Fábio Soares	2022	UFAC
Livro didático de geografia do Ensino Médio: relações étnico-raciais e a hierarquização social	Alicya Silva	2022	UFAL
Representações discursivas de mulheres negras em textos literários de autoria feminina negra brasileira de livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018	Marisol Mendes	2022	UnB
As literaturas africanas e afro-brasileira sob o viés do livro didático	Maria Hoerlle	2021	UFAM

A Lei nº 10.639/03 e o ensino de sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia”	Rayanne Santos	2021	UNESP
Os negros na História do Brasil republicano nos livros didáticos de História - PNLD 2018	Juliana Nunes	2021	UEPG
Relações étnico-raciais na Abya Yala/América Ladina: análise dialógica de um livro didático de espanhol para Ensino Médio	Sarah Garcia	2021	UFPR
O livro didático de história no Ensino Médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural	Míriam Fagundes	2020	PUC-GO
Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio.	Inácio Ribeiro Oliveira	2019	UFPEL
Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD – 2015	Lauana Silva	2018	UFU
Abordagens de saúde em livros didáticos de biologia: reflexões sobre a saúde da população negra	Camile Torres	2018	UFBA

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A tese de Souza (2021) buscou analisar as iconografias sobre cultura(s) africana(s) e afrodescendente(s) veiculadas nos livros didáticos de História do Ensino Médio, observando sua relação com o texto didático, bem como os discursos racistas e antirracistas que podem ser propagados. Aliado a isso, investiga-se a recepção dessas imagens pelos jovens de uma escola pública estadual do município de Belo Horizonte. O aporte teórico metodológico do trabalho para as análises tem base nas diretrizes da Lei nº 10.639/2003 para educação das relações étnico-raciais no Brasil, bem como nos estudos pós-coloniais e decoloniais, entrecruzados com os aportes da História Cultural, Antropologia e Sociologia da Raça. O tratamento dos dados foi realizado à luz da Análise de Conteúdo e Análise do Discurso, com resultados que apontaram a diminuição de representações e discursos racistas, bem como o aumento no número de imagens, textos e atividades antirracistas. Apesar de as imagens carregarem discursos antirracistas, há a possibilidade de despertarem discursos racistas nos jovens devido ao sentido e significado que podem ofertar a eles.

A tese de Espinheira Filho (2021) tem como objetivo ampliar as discussões acerca do papel do livro didático nos debates das relações raciais no que tange à

presença e à ausência de poéticas negras brasileiras (PNB) nos projetos didáticos de cinco coleções que circulam em escolas públicas do Brasil, publicadas no ano de 2013. A abordagem metodológica é qualitativa, amparada na abordagem sócio-histórica e discursiva. Os resultados apontam a manutenção do racismo estrutural, pois as PNB, como materialidade de corpos negros, não se fazem presentes em espaços oficiais de conhecimento. Ao mesmo tempo, o racismo epistêmico é visto na maioria das propostas didáticas, em que a cultura negra não é referência de conhecimento e fator de prestígio para quem estuda Língua Portuguesa. Em número pouco significativo, as Poéticas Negras Brasileiras apresentam-se com abordagens didáticas que anunciam discretamente a superação do discurso de silenciamento e (ou) racista em uma das coleções analisadas.

Em sua tese, Soares (2020) apresenta como objetivo geral analisar, nos livros didáticos de Biologia, aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade. A metodologia é qualitativa, estando apoiada na proposta epistemológica para análise dos dados coletados, a Teoria da Afrocentricidade. Os resultados apontam que a coleção *Biologia Moderna* evidencia o caráter eurocêntrico, racista, objetivo e acrítico na abordagem do conhecimento, o que a distancia dos princípios afrocêntricos. Já na coleção *Biologia Hoje*, há aproximações em relação ao paradigma da Afrocentricidade, porém de forma eventual. Constatou-se a fragilidade nesses materiais pedagógicos, pois não apenas inexiste uma abordagem que contemple os diversos grupos sociais como significativos para construção do conhecimento, como também há limites para os programas de avaliação de livros didáticos pelo governo brasileiro em relação à falta de coerência com o que está preconizado em seus editais de seleção.

Já Jardim (2022) propôs em sua dissertação analisar os livros didáticos de Ciências da Natureza/Biologia do Ensino Médio público do estado de São Paulo, para compreender como vêm abordando as diferentes manifestações da vida a partir das diferentes maneiras de ser e estar na sociedade em que vivemos, acompanhando os avanços científicos e a influência das demandas dos movimentos sociais, considerando o ser humano em toda a sua complexidade. Seu estudo foi de cunho qualitativo, documental e bibliográfico, apoiando-se em Bardin para organização do material e posterior análise de conteúdo, enquanto seu referencial teórico-metodológico foi consubstanciado nos estudos sobre raça e relações raciais, especialmente em: Mbembe e Carneiro; na perspectiva decolonial do currículo de

Maldonado-Torres, de Gomes e de Gomes e Munanga; e nos estudos sobre relações étnico-raciais e Ciências Naturais de Verrangia. Os resultados apontaram que os livros didáticos trazem a permanência do racismo, a valorização da vida humana branca como padrão de referência de ser humano e de humanidade, de modo que os livros analisados alimentam a perpetuação do racismo epistêmico.

A dissertação de Costa Júnior (2022) objetivou analisar a representatividade da população negra livro didático de história do Ensino Médio em duas coletâneas: a coleção *História Global: Brasil e Geral* (volume único, 8ª edição) no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e a coleção PNLD 2018, 2019 e 2020, com o livro *Contato História*. A metodologia da pesquisa é qualitativa, documental, com análise dos dados feita à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici. Conclui-se que os livros desempenham um papel importante na aprendizagem e na construção da identidade do aluno, por isso, mostrar a sua relevância no processo de formação do país é válido para desconstruir a imagem da população negra associada somente à escravidão.

Por sua vez, a dissertação de Soares (2022) tem o objetivo de compreender, a partir da perspectiva docente, como é inserida a identidade étnico-racial negra nos livros didáticos de História e quais os possíveis impactos nas políticas práticas curriculares cotidianas. Os caminhos metodológicos partiram de uma revisão bibliográfica, pesquisa documental e roda de conversa com os sujeitos/autores da pesquisa. Os resultados mostraram que, apesar dos avanços ocorridos com a implementação da Lei nº 10.639/2003, a forma como a identidade étnico-racial negra é inserida no livro didático de História perpetua estereotipação, hierarquias raciais, discursos racistas e eurocêntricas que contribuem para uma representação negativa do continente africano, paralelamente à vinculação de personagens negras a sujeitos escravizados, sob uma perspectiva de silenciamento.

O trabalho de A. Silva (2022) é uma pesquisa qualitativa que investiga como as relações étnico-raciais são abordadas nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio aprovados pelo PNLD entre 2018 e 2020, utilizados em escolas de Alagoas. O objetivo principal é analisar a representação dessas relações presentes nesses materiais, com vistas a discutir esta temática no ensino de Geografia. A metodologia envolveu a análise de três coleções didáticas aprovadas no PNLD 2018, além de referências como a BNCC, o Guia Digital do PNLD e teses e dissertações sobre o tema. Os resultados apontaram que a temática étnico-racial é abordada de forma

insuficiente nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, permanecendo o objetivo de promover uma educação para a diversidade, em que a cultura africana e afro-brasileira seja ensinada como fundamental para o entendimento e leitura do espaço geográfico.

A dissertação de Mendes (2022) tem como foco principal analisar as representações discursivas de mulheres negras em textos literários de autoria feminina negra brasileira em livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio do ano 2018/2020, para verificar se as representações estão articuladas com a Lei nº 10.639/2003. Para alcançar esse objetivo, foram analisados cinco textos literários de autoria feminina negra brasileira. Os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa foram: Análise de Discurso Crítica (ADC), em Fairclough, e Chouliaraki e Fairclough; na Representação dos Atores Sociais, em van Leeuwen; e na análise dos tropos Lakoff e Johnson. Também aborda conceitos de: identidade em Silva, Woodward, Hall; de ideologia em Thompson; e de racismo estrutural em Almeida. A abordagem metodológica é qualitativa, apoiada em Miles e Huberman, Denzin e Lincoln, Bauer e Aarts, May e Brasileiro. Os resultados mostram que as representações de mulheres negras no livro didático assumem papéis de agência, com força dinâmica nas narrativas, além de construção positiva das representações e das identidades dessas mulheres, pautada na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Já o trabalho de Hoerlle (2021) buscou realizar uma investigação sobre o lugar da literatura negra nas obras, da coleção de três volumes, aprovada no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (2018-2020), denominada *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, utilizada no triênio, nas escolas da cidade de Humaitá-AM. Concluiu que, decorridas quase duas décadas da aprovação da Lei nº 10.639/03, os livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio ainda encontram dificuldades para apresentar os conteúdos temáticos concernentes às literaturas citadas, ou seja, a sua abordagem ocorreu superficialmente na coleção analisada.

Santos (2021), em sua dissertação, analisou as três edições do livro didático *Tempos modernos, tempos de sociologia*, em diálogo com inserção de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, propostos pela Lei nº 10.639/2003 e sistematizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A análise dos dados ocorreu à luz da Análise do

Conteúdo, de Bardin. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva crítica e pós-crítica do currículo, e nos estudos direcionados à educação das relações étnico-raciais. Os resultados mostraram que a presença de pessoas negras no livro didático *Tempos modernos, tempos de sociologia* está condicionada a um capítulo do livro, no tema da desigualdade social, colocado majoritariamente nas situações de conflito e desigualdade social.

A dissertação de Nunes (2021) buscou compreender a representação da população negra nos livros de história do Ensino Médio no período republicano. A metodologia é qualitativa e documental e a análise dos dados apoiou-se na análise de conteúdo de Bardin. Foram analisadas quatro coleções aprovadas pelo Plano Nacional de Livro Didático de 2018. Essa pesquisa concluiu que, se comparado ao espaço destinado ao Brasil na República nesses materiais, o espaço destinado à população negra ainda é diminuto; porém, ao ser apresentada, é retratada em condição de reivindicação dos direitos, o que consideramos um ponto positivo. Ainda assim, é perceptível como é muito pequeno o espaço destinado às situações de opressão sofridas pelos afrobrasileiros, o que pode contribuir com o discurso que ignora as desigualdades de oportunidades e condições de vida.

O trabalho de Garcia (2021) busca analisar enunciativamente como as relações étnico-raciais são construídas e problematizadas pelos discursos que atravessam os enunciados que compõem o LD de espanhol *Sentidos en lengua española*, em diálogo com suas autoras. A sua análise está pautada na pesquisa qualitativa interpretativa, com respaldo metodológico na Análise Dialógica do Discurso, proposta por linguistas à luz da perspectiva bakhtiniana. Os resultados apontaram que as autoras da coleção se inserem em uma perspectiva crítica de ensino-aprendizagem de espanhol e que os conteúdos podem ser fomentadores de discussões acerca das questões étnico-raciais em sala de aula. Percebeu-se que há a falta de aprofundamento acerca das identificações brancas em algumas unidades, realidade que contribui para a não compreensão desse grupo social enquanto (re)produtor do racismo. Além disso, a pouca quantidade de textos de autoria indígena pode impedir o entendimento da questão dos povos originários através de seu local de enunciação. A obra apresenta ainda conteúdos que valorizam o povo negro e os povos indígenas, assim como suas atividades estão em grande parte atreladas à crítica ao racismo. Percebe-se que a mediação da professora pode contribuir para a potencialidade que a coleção *Sentidos*

possibilita em suas discussões, para, desta forma, criar caminhos possíveis no que se refere à educação antirracista e libertadora no ensino-aprendizagem de espanhol.

A dissertação realizada por Fagundes (2020) objetivou compreender tanto o processo de escolha, quanto a utilização do livro didático de história no Ensino Médio do Colégio Estadual de Período Integral (CEPI) Lyceu de Goiânia, a partir das representações de imagens dos grupos subalternizados no livro didático, defendidos pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, principalmente de pessoas negras. A orientação teórico-metodológica pautou-se na Teoria das Representações Sociais; nesse sentido, foram realizadas as descrições refletidas nas representações das imagens do livro de História de Ensino Médio. Como resultado, constatou-se que a subalternização e exclusão persistem nos dias atuais, ou seja, os negros continuam ocupando posições inferiores nos livros de história que são disponibilizados.

Na dissertação de autoria de Oliveira (2019), o objetivo foi analisar de que formas gênero, raça e classe são representados nos textos, nas figuras, através dos conteúdos apresentados. A metodologia aplicada é qualitativa, tendo como aporte teórico o conceito de interseccionalidade e as teorias de raça, gênero e classe. Foi apontado como resultado a constatação de que, apesar de os autores dos livros didáticos pretenderem ser mais inclusivos em relação a gênero, raça e classe, acabam em muitas situações colocando estes aspectos em segundo plano em textos auxiliares, o que serve para dar uma impressão de que tais temáticas são assuntos menos importantes dentro dos processos históricos maiores.

A dissertação de Silva (2018) buscou analisar as produções de sentidos das imagens das mulheres negras, segundo uma concepção sociocultural de Biologia no livro didático, localizando as imagens de mulheres negras das 27 coleções de Biologia aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. A análise das produções ancorou-se na abordagem analítico-interpretativa, com resultados que apontaram o descolamento das imagens de mulheres negras em livros didáticos de Biologia, do lugar social, histórico e cultural em nosso país, o que contribui negativamente para o reconhecimento das relações étnico-raciais, tanto nos processos biológicos quanto nas imagens das mulheres negras.

Por fim, a produção de Torres (2018) analisou em 27 livros de Biologia do Ensino Médio as doenças epidemiológicas associadas à população negra. Para tal, utilizou-se a Análise de Conteúdo como metodologia de análise, elaborando-se categorias analíticas para agrupar tanto texto quanto imagens, dentro das

abordagens: biomédica, comportamental e socioecológica da saúde. Por meio desta investigação, foi possível corroborar, junto à literatura, o predomínio da abordagem biomédica de saúde nos livros didáticos de biologia. Notou-se relevância dada a aspectos de doenças e fisiopatologias em textos (45%) e imagens, margeando os aspectos sociais como o racismo e suas ramificações como agentes nos processos de saúde e adoecimento. Ao tratar das questões da saúde da população negra, os debates não podem restringir-se a apresentar quadros epidemiológicos de origem no continente africano, como ainda é observado nas obras. Estas obras poderiam apresentar elementos mais explícitos para estimular os/as estudantes sobre a saúde como um bem inserido num tempo histórico e em um meio social heterogêneo, com condições que interferem também na saúde em nível individual e coletivo.

De um modo geral, os resultados apontaram avanços na produção de teses e dissertações após a implementação da Lei nº 10.630/2003, mais especificamente quando houve a abordagem das religiões de matrizes africanas e um quantitativo maior de personagens negros no conteúdo dos livros. Em contrapartida, há a manutenção de conteúdos eurocentrados, silenciamento das formas de resistência da população negra no Brasil. Isso, porque os livros didáticos investigados em tais produções acadêmicas carecem de revisões constantes, que possam garantir um ensino antirracista, com vistas a proporcionar uma educação étnico-racial livre de segregações e exclusões.

Em se tratando da EREER nos livros didáticos de Língua Portuguesa, constatamos que apesar dos avanços na inclusão da temática nesses materiais, ainda há muito a se percorrer para que os conteúdos abordados apresentem a valorização e evidencia dos acúmulos culturais e conhecimentos outros advindos da população negra em textos literários e não literários. Assim, constatamos que este trabalho que prima em estudar a EREER nos livros didáticos de Língua Portuguesa após a implementação da BNCC do Ensino Médio pode se constituir uma possibilidade não só de identificar as representações sociais da população negra presentes nesses materiais, mas também promover uma educação crítica, representativa e mais inclusiva.

Quadro 2 - Periódicos extraídos da plataforma SCIELO

Título	Autor/a	Revista	Ano	Qualis
Os livros de filosofia do PNLD/2018 e a Lei nº 10.639/03: reflexões sobre a diversidade étnico-racial no material didático de filosofia no Ensino Médio.	Soraia Ferreira e Amauri Ferreira	Proposições	2022	A1
Por um cânone escolar antirracista no Ensino Médio: um olhar aos livros didáticos de Português	Ana Paula Sá	Revista brasileira de Educação	2021	B1
A diversidade das imagens nos manuais do professor de educação física no Brasil	Paulo Loro <i>et al.</i>	Movimento	2021	B1
Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte	Tânia Müller	Educar em Revista	2018	A1

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O artigo de S. Ferreira e A. Ferreira (2022) debate sobre o ensino da Filosofia e a diversidade étnico-racial, sob a perspectiva da Lei nº 10.639/03. É uma pesquisa qualitativa e documental, a qual teve como objeto de análise oito livros de Filosofia do PNLD/2018 e um questionário misto aplicado a 31 professores de Filosofia do Ensino Médio (EM). Os resultados mostram, quer nos livros analisados quer nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, fragilidade na inclusão da Lei nº 10.639/03 em seus conteúdos. Isso evidencia que, em relação à temática diversidade étnico-racial, a Filosofia precisa problematizar seu próprio eixo epistemológico e abrir espaço para que o fazer filosófico seja fator na transformação das teorias e práticas racistas presentes dentro e fora dos muros escolares, fomentando a problematização das relações sociais vigentes, de modo a promover as lutas antirracistas.

O artigo de Sá (2021) busca analisar propostas didático-pedagógicas de livros didáticos de Português, por meio do trabalho com a literatura afro-brasileira, a fim de verificar caminhos para a construção literária com teor antirracista no Ensino Médio. A abordagem metodológica é qualitativa e de cunho documental. Foram analisadas duas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2015, observando o modo como articulavam o poeta afrodescendente Luiz Gama ao Condoreirismo. Os resultados mostraram que os capítulos em foco se alinhavam à perspectiva antirracista, sobretudo, ao incluírem outros autores afrodescendentes contemporâneos e textos que tratavam positivamente da ancestralidade africana e da negritude.

O texto de Loro *et al.* (2021) mostra um estudo sobre os manuais do professor de Educação Física elaborados no Brasil e aprovados no Programa Nacional do Livro

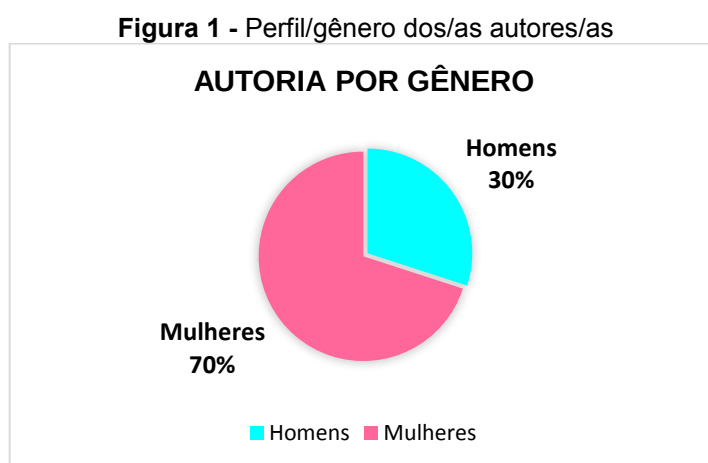
e só Material Didático de 2017. Especificamente, buscou analisar as imagens de pessoas neles existentes, a fim de verificar a presença de estereótipos relacionados às práticas corporais. Para isso, analisou 854 imagens por meio dos testes de Xis ao Quadrado de independência, que revelaram estereótipos relacionados às práticas corporais. Os resultados mostram a proeminência de grupos mistos de crianças, com corpos ectomorfos, de cor ou raça branca e sem deficiência. Os materiais perpetuam a invisibilidade da diversidade de corpos, de cor ou raça e de pessoas com deficiência.

Já o texto de Müller (2018) objetivou sistematizar e analisar a produção acadêmica acerca da educação e relações étnico-raciais no período de 2003 e 2014, por meio da análise das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e dos periódicos Qualis A e B na área da Educação, presentes nos bancos de dados da Capes. Os procedimentos metodológicos foram: coleta e agrupamento de dados; revisão bibliográfica; mapeamento bibliográfico e dos dados; definição de categorias; análise descritiva dos dados. Os resultados apontaram mudanças, permanências e lacunas no que tange à temática.

2.1 Análises das produções

Para análise dos dados acima, foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2021), acionando a descrição analítica para a o tratamento e a sistematização dos corpos. Dessa forma, a partir das produções acadêmicas foi delineado um perfil dessas produções. Os gráficos abaixo revelam as dimensões estabelecidas.

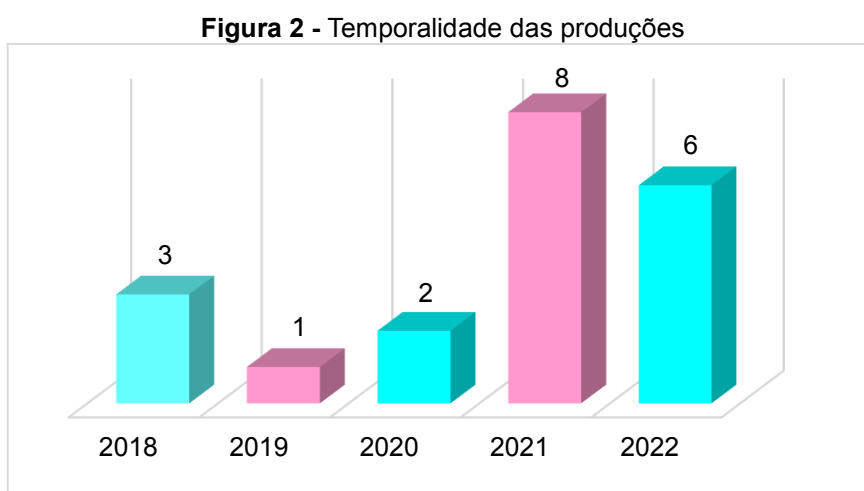
2.1.1 Dimensão I: Autoria por Gênero



Fonte: elaboração da autora (2024).

A Figura 1 é uma pequena amostra de que a produtividade acerca da temática do livro didático do Ensino Médio e relações étnico-raciais é constituída por um número maior de mulheres, pois, neste recorte temporal, a produção maior foi delas. Esses dados coadunam-se com as pesquisas já publicizadas por especialistas da área (Silva; Régis; Miranda, 2018), em que o número de mulheres na pesquisa sobre relações étnico-raciais é superior ao de homens.

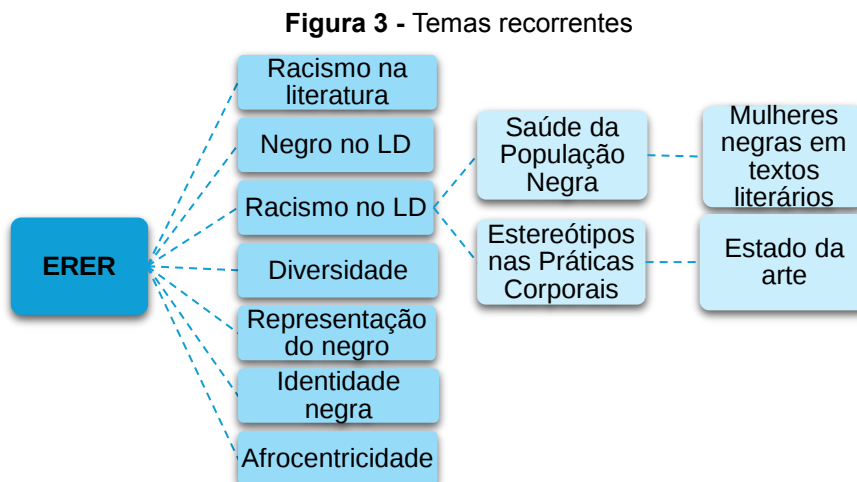
2.1.2 Dimensão II: Temporalidade



Fonte: elaboração da autora (2024).

O gráfico na Figura 2 mostra um cenário dos anos de produção de trabalhos sobre a temática em tela. Entre os anos 2018 e 2022, as produções caíram em 2019; no entanto, em 2020, o cenário modifica-se e já notamos o aumento nessas produções. O ano de 2021 é aquele com maior produção acerca da temática livro didático e relações étnico-raciais.

2.1.3 Dimensão III: Temática



Fonte: Elaboração da autora (2024).

É possível observar as temáticas diversas que as produções acadêmicas apresentam. Todas estão relacionadas ao livro didático de Ensino Médio no contexto da Educação Para as Relações Étnico-Raciais, no entanto, cada uma aborda especificidades que as diferenciam. No que concerne aos livros didáticos de Língua Portuguesa, temos as temáticas ligadas à população negra, inclusive mulheres, com o direcionamento literário e a poesia negra. Nos livros didáticos de Biologia, História e Sociologia, estão presentes temáticas como o racismo, construção da identidade negra e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Diante desse apanhado, notamos que, em relação aos periódicos, as temáticas estão relacionadas à Estado da Arte sobre EREER e livro didático, bem como sobre o livro didático atrelado aos temas de racismo, antirracismo e estereótipo na corporeidade da população negra. No cenário das produções acadêmicas acerca das relações étnico-raciais e livro didático, podemos perceber alguns aspectos sobre este campo. Notamos variadas áreas de conhecimento realizando este tipo de estudo, que são representadas por pesquisadores/as da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) preocupados/as em envolver-se na produção de dados científicos sobre a temática em voga. Nesse sentido, constatou-se a presença das áreas: Artes, História, Biologia, Filosofia, Educação física, Geografia, Literatura e Línguas Portuguesa e espanhola. Todavia, os debates mais proeminentes sobre a temática estão atrelados à área de conhecimento do campo da História.

Os dados nos levam a compreensão de que o lugar da EREER no contexto do livro didático ganha expressividade positiva por atingir interesses de pesquisadores de diferentes componentes curriculares. No entanto, não podemos deixar de mencionar que ausências de temáticas e componentes curriculares, representam, também ausências de pesquisadores de outros campos interessados em avaliar de forma qualificada os livros e suas narrativas, as quais assumem o papel importante na construção de representações sociais sobretudo acerca das população negra e suas vivências, saberes e conhecimentos outros. Ter mais pesquisadores sobre a temática nos diferentes campos coadunam com o fortalecimento das lutas a favor de uma educação para as relações étnico- raciais.

Sabe-se que o currículo, espaço de luta e poder, que reproduz as estruturas sociais de poder e que transmite a ideologia dominante (Silva, T., 2019), está concretizado nos livros didáticos e por esse motivo, formou gerações tomando como base de modelo de vida, os conhecimentos eurocentrados. Ou seja, todos os nossos componentes curriculares tinham em seus currículos o objetivo de formação da consciência dominante ou dominada pela gramática social do currículo (Silva, T., 2019).

E nesse sentido que entendemos a importância das temáticas presentes, indicativo de avanços e a que não temos, indicativos de lacunas. É importante dizer que a presença de pesquisadores atentos aos livros e suas narrativas, não significa dizer que esses artefatos (Aplle, 2009), estão coadunados com as exigências das leis, das diretrizes ou que estejam livres de estereótipos ou qualquer tipo de discriminação como exige o plano nacional do livro didático. A presença de pesquisadores e dessas temáticas nos alerta que o campo dos estudos sobre a EREER amplia-se, e que mais consequentemente, mais pessoas podem exigir que livros didáticos tragam os modos de vida, de cultura, de arte, de linguagem da população negra, cenário que possibilita a formação de cidadãos reconhecedores da população negra como agente contribuinte para construção de nosso País.

Notamos que há a evidência de um número significativo de pesquisas que surgiram com a intencionalidade de verificar o formato dos livros didáticos após a implementação da Lei nº 10. 639/2003 e até mesmo realizar uma comparação entre livros produzidos antes e após as referidas leis, para assim verificar o teor das relações étnico-raciais nesses recursos. Uma outra constatação se refere aos resultados das pesquisas acerca do livro didático, pois algumas produções pontuaram

que, apesar de as leis implementadas impulsionarem as mudanças no âmbito da educação— em especial, no que tange à construção do livro didático – esses materiais ainda carregam a estereotipação ou o silenciamento dessas populações, mesmo com os avanços relativos à temática.

Em relação ao livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio e a população negra, foram encontrados quatro trabalhos na área da Linguagem, os quais se atrelavam à área da Literatura Afro-Brasileira e Afrodescendente, em prol de uma educação antirracista.

O levantamento desses dados trouxe para nós informações previamente apontadas por pesquisadores da área, a exemplo de Silva (2019), que mostrou em seus estudos o processo de estereotipação e preconceito que os livros didáticos de Língua Portuguesa traziam em seus conteúdos. Seus estudos são contemporâneos e espelham a realidade educacional brasileira, que ainda apresenta nos currículos escolares e nos livros didáticos a centralidade na cultura branca e eurocêntrica, com características “que excluem a imagem e a concepção da pessoa de origem africana na sua qualidade de construtor de conhecimento reelaborado a partir de sua herança ancestral” (Silva, 2019, p. 14).

Essa realidade apresentada pela autora acerca do livro didático de Língua Portuguesa não se constitui em um fenômeno isolado dessa área de conhecimento, muito pelo contrário. As outras áreas aqui apresentadas trouxeram essas reflexões acerca das relações étnico-raciais nesses materiais. É certo que houve mudanças positivas na construção desse recurso, entretanto, ainda há que caminhar bastante para se alcançar uma Educação para as Relações Étnico-Raciais satisfatória, que possibilite aos/as estudantes conhecerem outras formas de pensar, de viver e de manifestação cultural. Com isso, a apresentação da população negra e de sua herança cultural nos livros didáticos é essencial para que pessoas negras sintam-se representadas positivamente e construam uma percepção positiva de si, compreendendo a sua importância dentro da sociedade. Assim como, para as não negras, em relação às quais poderemos ter como consequência a construção de pessoas que respeitem e naturalizem a diversidade dentro da escola e fora dela.

Assim, ao finalizar este capítulo, notamos um número discreto de pesquisas relacionado às representações sociais da população negra dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Médio após a implementação da Base Nacional Comum curricular o que torna esta investigação uma contribuição para a produção de dados

científicos, o debate sobre a temática em questão e, sobretudo, para somar ao monitoramento de como os livros didáticos estão tratando as questões étnico-raciais no contexto da BNCC. Nesse contexto, advogamos a necessidade de nos debruçarmos sobre esse objeto de estudo, a fim de que os resultados deste estudo possam integrar um quadro de conhecimento em que estão aquelas já produzidas. Daí de alguma forma contribuirmos não só para a solidificação do campo, como também para a formação de futuros professores/as, pois os dados apresentados desvelarão ou revelarão o tratamento dado à população negra nos livros didáticos, os quais, possivelmente, colaborarão na percepção crítica e transformadora desse/dessa docente sobre o que o livro veicula, para se constituir como um/uma profissional que não propague a invisibilidade e estereotipação acerca da população negra.

Sobre a importância deste estudo, adicionamos o pensamento de W. Coelho e Oliveira Júnior (2020), quando afirmam que um cenário de pesquisas acerca da temática apresenta a sua relevância por conta de perspectivas para temas e objetos futuros, assim como para a urgência de discussões como racismo, discriminação e preconceito na Educação Básica brasileira. E para este trabalho que defende a tese que as representações acerca da população negra é um processo que se transformou ao longo dos anos e que continua nesse movimento após a implementação da BNCC, os seus resultados desse levantamento são importantes para que tenhamos um panorama, em um determinado tempo, sobre vem acontecendo essa transformação, e principalmente a ocorrência ou não dessas transformações e em quais aspectos há esse processo acontece, isto é, se houve uma redução ou apagamento do processo de estereotipia, de sub-representação, por exemplo.

Realizar um levantamento acerca do lugar da EREER nos livros didáticos neste recorte temporal, proporcionará que tenhamos um entendimento de como a educação brasileira está atuando para a construção de estudantes de Ensino médio conscientes sobre a diversidade que compõe o nosso País, além de favorecer que comparemos os resultados e assim concluir que a cada quatro anos, tempo de renovação desses materiais, a EREER os avanços, as lacunas e os retrocessos. Dessa maneira, o que temos é que as representações sociais são dinâmicas, transformam-se impulsionadas por diversos fatores, inclusive o político.

Nas linhas que seguem, teremos um capítulo que versará sobre os resultados de pesquisas científicas sobre a análise de livros didáticos e as relações étnico-raciais a partir de uma revisão de literatura realizadas por especialistas, a qual nos oferta a

indicação de possíveis permanências e avanços na forma como a população negra foi apresentada nesses materiais em diferentes períodos, situação que nos permite visualizar mudanças na forma como é representada. Por conseguinte, teceremos discussões acerca da Lei nº 10.639/2003 como promotora de transformações educacionais no que concerne a currículo escolar e livros didáticos.

As discussões aqui apresentadas serão importantes e sobretudo acionadas no momento em que as imagens e os textos se tornarem alvo de discussão no que se refere as representações sociais disseminadas sobre a população nos livros didáticos nas suas múltiplas dimensões.

3 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS

*“O país mais africano fora do continente
Tem vergonha e continua inferiorizando sua gente (preta).
Através das suas piadas
Provocando risos sobre suas vidas desgraçadas
No país da piada pronta, onde sua origem
E a sua cor de pele conta
Hey, não venha me dizer que é vitimismo
Me tirando como louco e demonstrando seu cinismo (Incubado).
Garoto mimado, se sente ameaçado Mesmo sendo privilegiado
Medo de ver quem tava apagado Agora poder crescer, isso incomoda”*

(MV Bill) ³¹

Apesar de ser atual quanto ao ano de sua composição³², a letra da música *Vírus* de MV Bill apresenta muitas camadas a serem interpretadas e analisadas. Ela denuncia o racismo presente na sociedade, o qual ecoa desde os tempos mais remotos até os dias atuais, desvelando que essa herança não cessa e suas consequências são materializadas na forma de palavras (piadas) e no tratamento que inferioriza e subalterniza a população negra.

Dizem que a vida imita a arte. Nesse caso, há muita pertinência nessa informação, a canção de MV Bill não só imita a vida, como é o retrato da sociedade brasileira e de muitas vidas negras que sofrem desigualdade social e racial, seja por meio da negação de emprego, da não ocupação em cargos de chefia, fome, diversas formas de violência e falta de acesso à educação e ao saneamento básico, por exemplo. Como a letra da canção revela, o Brasil “tem vergonha e continua inferiorizando sua gente”, algo que é difícil de admitir, mas não é “mimimi”, pois muitas pessoas pretas sentem dor por causa de sua cor, seja por meio de palavras depreciativas em forma de narrativas de “humor”, seja pela ausência de oportunidades, as quais são afastadas por causa da cor.

Uma pergunta pode pairar no ar: qual a relação entre essa epígrafe, tudo que se falou sobre ela e o capítulo que nos propomos a escrever nestas linhas? Após

³¹ Alex Pereira Barbosa, mais conhecido pelo nome artístico MV Bill, é um *rapper*, escritor, ator, cineasta e ativista brasileiro.

³² A escolha dessa canção do rap MV Bill tem um sentido afetoso para a autora, o qual vem da escola da Educação Básica, da modalidade EJA – Ensino Médio, mais especificamente quando um de nossos estudantes, um estudante negro e da periferia, apresentou-nos o músico em um evento denominado “EXPOFAVELA”, na cidade de Belém do Pará, no ano de 2023, sendo este um evento que conecta investidores e empreendedores da periferia. Foi lá que o vimos eufórico e feliz ao ver seu ídolo, que ele mesmo chamou de “o cara que canta música pra gente”. Esse dia nos marcou profundamente.

leituras atentas sobre a temática em questão e a compreensão da sua inter-relação com o lugar desta pesquisadora dentro da sociedade (como estudante de pós-graduação e docente da Educação Básica), percebemos o tamanho da responsabilidade da escola nessa formação de uma sociedade racista, pois, por meio do livro didático, foi disseminado, por décadas, um ensino que muito contribuiu para a sociedade que MV Bill nos mostra em sua canção.

É dessa forma que a epígrafe faz sentido em interface com a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais e livros didáticos, por toda a sua importância no processo de formação de estudantes e nas representações que eles abordam acerca da população negra. Isso, porque, segundo Moscovici (1978), as representações sociais impulsionam ações. Esse pensamento mostra a força que as representações sociais têm sobre nossas ações e compreensão do/no mundo.

Destinados por natureza ao letramento escolar (Batista, 2003), os livros didáticos são um recurso que por muito tempo evidenciou a população negra por meio de uma representação negativa repleta de estereotipação ou de forma simplificada ou ridicularizada (Coelho, W.; Santos, 2015). Ao longo de décadas, os livros didáticos trouxeram uma representação da população negra que desrespeitou a sua cultura, sua história e sua contribuição social para o nosso país. Essa realidade presente nos livros didáticos despertou interesse de pesquisadores desde a década de 1950, os quais já buscavam identificar a forma como a população era exposta nesse material. Com a exposição de estudos acerca do tratamento dado à população negra nos livros didáticos, ao longo deste trabalho, torna-se possível observar o que defendemos nesta tese, isto é, que as transformações das representações sociais da população negra nos livros didáticos ocorrem ao longo do tempo e continuam após a implementação da Base Nacional Curricular Comum – como será observado e comprovado após nossas análises nos livros didáticos de Ensino Médio do 1º ano de Língua Portuguesa.

A forma como era representada nos livros didáticos será mostrada pelas lentes de Negrão (1988), Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), Almeida (2016), e Freitas e Jesus (2021), os quais realizaram uma revisão de literatura sobre representação da população negra em livros didáticos brasileiros. Cada um a seu tempo mostrou como esse recurso didático oferecia a ela um tratamento racista. Em sua pesquisa sobre preconceito e relações de discriminação raciais em livros didáticos e infanto-juvenis, Negrão (1988) apresentou um panorama de análises realizadas por diversos

pesquisadores sobre este material didático. Mostrou que as pesquisas sobre este tema no Brasil iniciaram-se na década de 1950, com a pesquisa intitulada *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*, de Dante Moreira Leite, o qual já mostrava que já havia tratamentos discriminatórios nos livros didáticos, confirmados em estudos posteriores, mostrando: a não representatividade de personagens negros nas sociedades apresentadas nos livros; a representação do negro em situação inferior à do branco; o tratamento de desprezo aos personagens negros/as; a população negra concebida como alguém digno de piedade; e a visibilidade da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência e o combate ao preconceito através da história do Brasil.

A autora mostra que, após o estudo de Moreira Leite, de 1950, ocorreram dois estudos³³ sobre a temática³⁴: *Valores e estereótipos em livros de leitura e de pesquisa*, de Banzzanela, de 1957, e a pesquisa *Estereótipos e valores nos compêndios de História destinado ao curso secundário brasileiro*, de Hollanda, de 1957.

O primeiro focou em analisar 10 livros para estudantes da 4ª série primária, com a intenção de encontrar estereótipos explícitos, porém, isso não ocorreu. A sua pesquisa revelou um número pequeno de informações racistas, com o preconceito racial aparecendo apenas duas vezes. Ao dar a continuidade à pesquisa por meio da observação e registro, verificou que, das 15 atividades ofertadas aos/as estudantes, em somente uma a população negra não é posta em posição subalterna. Em quatro lições, há a figura do preto velho como contador de histórias, ganhando centralidade, enquanto duas dela apresentam o negro como escravizado, com uma delas apresentando um garoto sendo ridicularizado por almejar cursar Medicina.

O segundo analisou manuais do antigo curso ginásial, sendo quatro de história moderna e contemporânea, seis da América e dez do Brasil. Seus estudos mostraram que, da totalidade de manuais analisados, somente quatro apresentavam a escravidão como algo condenável, estando ela implícita ou sendo explicitamente

³³ Os dois trabalhos eram integrantes de um projeto patrocinado pela UNESCO em cooperação com Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com vistas a alcançar uma melhor compreensão internacional.

³⁴ De acordo com Rosenberg, Bazilli e Silva (2003), essas primeiras pesquisas apontaram a forma velada como o racismo (via preconceito) se apresentava, representando a população negra com hostilidade racial ou com preposições que defendiam a inferioridade do negro de forma naturalizada, seguindo as teorias racistas do século XIX. A partir dessa pesquisa, passou a circular a expressão preconceito ou racismo explícito ou implícito. O conceito de estereótipo passou a ser utilizado nas pesquisas da época, termo que veio se popularizando devido à entrada da Psicologia Social no Brasil.

justificável, na maioria das vezes, como necessidade econômica. Quanto ao tráfico, apenas quatro manuais deixam claros os maus tratos dados à população negra na época, porém, não eram mencionados os maus tratos advindos de seus donos, chegando a mostrar que eram bem tratados por eles e considerados membros da família.

A autora trouxe as análises de Rego³⁵ sobre a temática, as quais mostravam que a população negra se tornava pauta de discussão quando o tema era pátria e os indivíduos que a integram, porém, era caracterizada por meio de sua origem racial, sua situação geográfica e as atividades que exerciam. Além disso, os textos traziam uma certa seleção de etnia, pois se reportavam a pessoas negras, indígenas e “tipos” regionais, excluindo da discussão o homem branco. A não menção deste homem branco deixa transparecer um indicador de superioridade e domínio do mesmo, pois a “sua presença é tão óbvia que não é necessário falar sobre ele (Negrão, 1988, p. 65). Ou ainda:

Quando a população negra aparece, é citada no passado, ou seja, são tratadas como personagens do passado histórico e não como atuante no momento presente. Ela é representada como escravizada, ou como a “preta velha contadeira de história, ou como figuras que conseguiram se destacar na história do Brasil, sendo Machado de Assis e Jose do Patrocínio como os mais citados.

A apresentação desses personagens negros/as configurava-se em torno de uma humildade, em posição inferior, que remetia à incorporação da relação entre senhor e escravizado, remanescente de um passado escravocrata.

Negrão (1988) traz em seus escritos pesquisas acerca das relações étnico-raciais nos livros didáticos de Língua Portuguesa, com análise feita por Noselha sobre 166 livros didáticos de Comunicação e Expressão, utilizados por estudantes nas quatro primeiras séries do 1º grau de escolas estaduais do Espírito Santo. A pesquisa mostrou que o papel da leitura do texto no contexto do ambiente escolar era um veículo disseminação da ideologia dominante. As interpretações foram organizadas a partir de dez temas, dentre eles a família e a pátria, sendo norteadas pela aplicação de um esquema teórico que descreveu as características, os mecanismos, os objetivos e os aparelhos fundamentais da sociedade capitalista.

³⁵ O trabalho de Rego analisou textos de leitura de dezoito livros de Comunicação e Expressão, adotados na 3ª e 4ª séries do 1º ano da rede estadual de ensino de três municípios do Rio de Janeiro.

Como resultados, ao discutir o tema da família, presente nos livros didáticos, a autora menciona que os textos trazem as “secretárias do lar” (empregadas domésticas) representadas por mulheres negras. Ressalta-se o descompasso com o tratamento paternalista trazido nos textos didáticos e os comentários advindos da classe média e rica sobre as empregadas domésticas. O teor paternalista posto nos livros didáticos configura-se como um resquício da época escravista, pois funciona como apaziguadora de consciência diante da escravidão. Ao versar sobre a temática da pátria, apontou que naquele momento a população negra fora trazida para discussão nos textos, no que tange ao contexto da guerra do Paraguai, mostrando-a como um exemplo de heroísmo e patriotismo. Contudo, a autora analisa as mortes desta população como um ato de abandono, posto que a maioria dos soldados era de negros e, portando, sem projeção na vida militar.

Especificamente acerca do racismo, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) identificaram ainda que, nos livros didáticos, transparecem ausência de diálogos com o campo de estudo das relações raciais no Brasil, com pouco enfoque sobre a história da África. Concluíram que os livros didáticos se configuravam como racistas, pois trazem a mensagem de que a cultura dominante é a representação da norma e as demais são apresentadas como diferentes, problemáticas. Logo, os livros didáticos traduzem a produção e a sustentação do racismo no cotidiano brasileiro, portanto, precisam passar por uma transformação.

De acordo com o estudo de Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), durante a década de 1980, ocorreu uma nova onda de estudos acerca da temática e, com isso, foram produzidas nos livros didáticos novas metodologias de pesquisa que asseguravam apreender as nuances de discriminação racial contra a população negra no Brasil e na África, na perspectiva histórica ou não. Segundo apontam, pesquisas, como as de Pinto, em 1981, e de Silva, em 1988, foram algumas que trouxeram resultados aproximados entre si, revelando que as representações contemporâneas nos textos e nas ilustrações mostram a depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização de personagens brancos. O processo depreciativo do negro ocorre pela associação da naturalização e universalização da condição de ser branco, ou seja, pelo fato de sua pertença racial não precisar ser explicitada. Outros indicadores foram apresentados, como: sub-representação de negros nos textos e ilustrações; apresentação de papel subsidiário, na construção literária, pictórica e no

contexto social, aos personagens negros; e sub-representação de estudantes e professores negros; há ainda a ocorrência da associação da negritude à animalidade.

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) apontam também os estudos de Silva, que analisou uma amostra de livros didáticos de Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em um grupo de livros com 5 títulos, a autora identificou modificações positivas na forma de representação da população negra, algumas com tendências novas, como: humanização no tratamento com menção positiva à criança negra, a sua não associação a animais; os traços negros com valorização positiva; maior destaque nas ilustrações e presença em contextos sociais, políticos e familiares diversificados. Apesar dessas modificações positivas na forma de representação da população em livros didáticos, foi possível encontrar expressões imagéticas violentas, com o cunho discriminatório, em livros publicados por uma editora específica³⁶, os quais foram proibidos de circularem em escolas públicas no Distrito Federal.

O trabalho de Rosemberg, Bazilli e Silva traz ainda os estudos de Oliveira, que analisa os livros didáticos de história dos anos 1978 a 1998 e mostra que “trabalho negro e resistência” e “formação do povo brasileiro, eurocentrismo e cultura dos povos africanos” são temas recorrentes. Mostrou que obras que tentaram romper com a abordagem histórica eurocentrada não o conseguiram fazer em sua totalidade, pois a mesma acaba prevalecendo. Apontou que, nos LDs de História dos anos de 1978, é mais recorrente a proximidade com as linhas historiográficas mais tradicionais, enquanto, nos de 1988, há uma diminuição dessa tendência. No entanto, ainda há no geral uma representação da população negra de forma homogênea, vinculando-a à escravidão e à condição marginal contemporânea.

As mudanças na forma de representar a população negra nos LDS são evidenciadas nesses estudos, porém, não se pode negar que há persistências no enfoque tradicional, como, por exemplo, a ênfase na escravidão das pessoas negras ou a omissão da complexidade das culturas africanas. O espaço dado para apresentar as manifestações de resistência da população negra não foi evidente, pois se via somente a presença de manifestações individuais de resistência representadas por Zumbi dos Palmares.

³⁶ A editora Habra, publicou o livro de autoria de Elsi Nascimento e Elzita Melo Quinta, com ilustrações de navios negreiros que foram proibidos de circular nas escolas públicas do Distrito Federal. De acordo com a pesquisa de Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), essa informação pode ser encontrada no jornal *O Estado de S. Paulo*, de 11 de março de 2003.

Por sua vez, Almeida (2016), ao realizar uma pesquisa do tipo estado da arte com ênfase no racismo e nas relações raciais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental, nos programas de pós-graduação no Brasil, no período de 1987 a 2009, identificou: a forma estereotipada e preconceituosa dada para a população negra; a universalização da condição do homem branco, tratando-o como representante da espécie; a circunscrição a determinadas temáticas e espaços sociais; a reafirmação de tendência de personagens negros pacíficos; a representação como minoria e como cidadão descolado de sua cultura específica, sem a raça/etnia. Em alguns livros analisados, há a representação de uma população detentora de direito e de cidadania, todavia, tais avanços são frágeis diante dos prejuízos que a caracterização negativa provoca na formação de estudantes.

Já Freitas e Jesus (2021) buscaram recapitular as principais pesquisas sobre a população negra em livros didáticos, com a intenção de verificar de que maneira a história do povo africano e seus descendentes era retratada nos livros didáticos destinados às escolas. Destacam-se as pesquisas de Branco Müller, Ratts *et al.*, Teixeira, e de Silva. O trabalho de Branco baseou-se na análise de livros didáticos da História do Brasil no Ensino Fundamental II, na cidade de Recife, trabalhando com exemplares que foram publicados anteriormente à implementação da Lei nº 10.639/03. Em suas análises, identificou avanços na representatividade da população negra, com os fatos históricos nos livros da 8ª série, em que a população negra aparece nas narrativas históricas, em especial, após a abolição; todavia, após a República, há o silenciamento sobre a população nesse material. Já nos livros da 5ª e 7ª séries, há a prevalência de representação pelo perfil escravizado, sofrendo castigos e crueldades.

Freitas e Jesus (2021) apontam que Müller faz um levantamento sobre a produção acadêmica, por meio de dissertações e teses escritas entre os anos de 2003 e 2013, com o objetivo de verificar se houve mudanças na forma como os livros didáticos apresentavam a imagem da população negra após promulgada a Lei nº 10639/03. Os resultados apontaram que aprovação da lei não garantiu a maior representatividade da população negra nos textos e nas imagens, prevalecendo ainda o estereótipo da pessoa negra invisibilizada e inferiorizada. Os estudos realizados por Ratts *et al.* destacaram para a análise de duas coleções de livros didáticos *Geografia Crítica*, de 2002, e *Geografia*, de 1994, sendo obras mais adotadas pelos professores/as da rede municipal de Goiânia. Como resultado, apontaram que a

população negra é associada à pobreza, sempre exercendo ocupações inferiores, subalternas. Na esteira da estereotipação, Freitas e Jesus (2021) apontam que Fernandes mostra em suas pesquisas como a população negra era representada em atividades, como a de empregado doméstico, servente, motorista etc.

Esse tipo de representação propagou o entendimento de que à população negra restavam apenas ocupações subalternas, situação que gerou prejuízos imensuráveis em termos educacionais, sociais, pessoais e culturais. Todavia, há que se considerar que o apagamento de sua história e de sua identidade dentro dos espaços escolares pode impactar, negativamente, na construção e afirmação de sua identidade, sobretudo, no reconhecimento positivo de si, posto que os conteúdos trazidos nos livros eram desconectados da sua realidade sociocultural e identitária, não possibilitando aos/às estudantes o seu reconhecimento e identificação com os conhecimentos científicos e culturais que deveriam ser aprendidos. Dessa forma, independentemente de aparecer nos livros didáticos como escravizado ou cidadão, a população negra sempre teve negada a sua devida importância, quer como seres humanos, quer como agentes sociais, tendo negada a sua contribuição para a formação do país (Freitas; Jesus 2021).

De maneira geral, as análises realizadas em livros didáticos apontam o papel desse material no processo de produção e de sustentação do racismo brasileiro (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003). Assim, compreende-se que, como forma de comunicação, os livros didáticos podem fomentar tanto o respeito às diferenças, quanto a continuidade do preconceito e da discriminação. Ademais, notamos que há um direcionamento para a sub-representação da população negra nesses materiais didáticos mais utilizados dentro do espaço educacional público brasileiro (Almeida, 2016). Há ainda a configuração majoritária de uma não promoção da uma educação para o reconhecimento do “outro”, para a construção de um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (Candau, 2020). Os livros didáticos reafirmam ainda o caráter homogeneizador e monocultural da educação escolar.

Por meio desses estudos, vimos a população negra sendo representada em diferentes momentos, cada um alinhado a uma área de conhecimento: Língua Portuguesa, História e Geografia. Apontamos as narrativas racistas que os livros didáticos promoveram por décadas em nossa sociedade, oferecendo relevância para a cultura eurocêntrica, centralizando-o como representante da espécie em detrimento da população negra, a qual teve seu povo representado de forma estereotipada,

atrelado à condição de subalternidade, a características animais e ocupando postos de trabalho inferiores dentro da sociedade. Notamos que prevaleceram nos resultados as representações insatisfatórias, sobretudo relacionadas à veiculação da estereotipação e sub-representação, porém, não podemos desconsiderar que houve avanços nessa forma de representar a população negra, mesmo que discretamente, situação que nos permite ter a compreensão da transformação da representação social da população negra como processual e ocorrendo ao longo do tempo.

Os avanços na forma de representação, apontadas nesses livros didáticos, em especial, nos estudos de Silva (2001) e de Almeida (2016), revelam a configuração de um contexto educacional de cada época. No entanto, Almeida (2016) aponta já reverberações positivas atreladas à implementação da Lei nº 10.639/03, mesmo que timidamente, mas que são frutos de uma das conquistas de direitos mais contundentes a favor da população negra. Há tempos lutava-se para que uma nova realidade educacional ocorresse, aquela que, de uma vez por todas, evidenciasse o seu legado nos currículos escolares da Educação Básica dos sistemas de ensino público e privado.

Assim, era chegado o momento de pôr a população negra em lugares de prestígio nos currículos e nos livros didáticos. A sua presença nesses lugares, agora, com a exigência legal de ser uma presença positiva, fomentaria a transformação da forma representá-la, cenário que, provavelmente, impactaria positivamente a sociedade.

Vale ressaltar que o processo de conquista de direitos que a população negra vem alcançando já está expresso em diferentes leis existentes em nosso país, sobretudo, em nossa lei suprema, a Constituição Federal de 1888³⁷, até as demais leis, como aquelas relacionadas à Educação Básica, a exemplo da Lei nº 10.639/03, que foi alterada pela Lei n.º 11.645/2008, e incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura indígena nos currículos escolares. Cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1988 evidencia em seu texto as práticas contra o racismo³⁸, preconceito e discriminação, determinando em artigos e incisos que todos os povos

³⁷ De todas as leis que existem em um país, a Constituição é a mais importante delas. Ela é a norma ou fundamento para a criação de outras leis. A constituição expressa em seu artigo 3º, inciso IV, o dever de: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

³⁸ A essência do racismo está na negação total ou parcial da humanidade do negro e de outros não brancos como forma de justificativa para dominar os povos de cor (Gonzalez; Hasenbalg, 2022).

deveriam ser tratados de maneira igualitária, independentemente de sua raça. Essa lei suprema que defende a igualdade entre os povos e proíbe a discriminação já se constituía na época de sua promulgação um avanço, uma conquista, mesmo que nos salte aos olhos a necessidade de se expressar em lei um direito que deveria ser natural.

Desse modo, mesmo com a lei expressa, a população negra permanece distante das melhores possibilidades de vida ou de ascensão social. Durante quase 400 anos escravizada, após a sua “libertação” foi posta em condições precárias dentro da sociedade, sendo marginalizada quanto a seus direitos fundamentais à saúde, à educação e à vida. O longo processo de exclusão social a qual foi submetida transformou-se em força e em consciência de luta em busca de justiça social. Essa realidade de injustiças sociais impulsionou a luta em prol de direitos pelo movimento negro, que, conhecedor das ausências do poder público, fez uma frente forte, exigindo justiça social e racial em vários setores da sociedade, sobretudo, no setor educacional.

Ao ser capturada da África para o Brasil para ser escravizada, essa população não enriqueceu o país somente com a sua mão de obra, como trouxe consigo saberes, conhecimentos e práticas culturais que compuseram a identidade da população brasileira. Sua história, seus valores, sua religiosidade, por exemplo, fazem parte de uma ampla herança cultural que, por muito tempo, esteve ausente do ensino brasileiro. Toda a sua contribuição no processo de formação identitária do Brasil foi desconsiderada e invisibilizada na formação escolar dos/das brasileiros/as.

Essa realidade foi enfrentada coletivamente, com o Movimento negro sendo fundamental nesse processo de luta e de conquistas em benefício de uma educação brasileira que trouxesse para dentro do Ensino Básico um ensino menos eurocêntrico e que correspondesse à realidade identitária da maioria da população – nesse caso, com a presença de narrativas sobre as contribuições do legado negro em nossa sociedade. Dessa forma, o movimento negro muito contribuiu para que tanto a CF/88 quanto a Lei nº 10.639/03 efetivassem-se concretamente. A Constituição Federal é um marco positivo para a história de conquistas, que por sua força de lei abriu também

caminhos para lutas em busca de valorização da população negra no âmbito educacional³⁹.

De acordo com W. Coelho, Müller e Silva (2016), as grandes conquistas de direitos da população negra se devem a lutas coletivas gerenciadas pelos movimentos sociais negros e não negros. A sua atuação em busca de uma sociedade antirracista se direcionava também para uma educação também antirracista, a qual seria fundamental para o combate ao processo de apagamento e de discriminação de que a comunidade historicamente é vitimizado.

Esse cenário de luta constante resultou no fortalecimento institucional desses movimentos junto ao poder público, resultando na implantação da lei que se constituiu como um marco positivo e histórico da valorização da diversidade cultural brasileira, de direitos em favor das culturas afro-brasileira, africana e indígena nos currículos oficiais da Educação Básica brasileira. Trata-se da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB 9.394/1996, acrescentando os artigos 26-A e 79- B. Após cinco anos, a Lei nº 10.639/2003 foi alterada para a Lei nº 11.645/2008, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena do país (Brasil, 2008).

Após a promulgação destas, houve a necessidade de ampliação de discussões que refletissem potencialmente a temática na perspectiva da diversidade e da formação de professores (Coelho, W.; Coelho, M., 2014). Ambas as leis são importantes para o reconhecimento da importância cultural e histórica desses povos para o Brasil, pois se propõem a valorizar e desmitificar as questões raciais, assim como a contribuição da população negra e indígena na formação étnica do povo. A meta a ser alcançada com a criação dessas leis era conduzir de forma mais concreta o debate sobre a formação da população brasileira, que possui como base esses dois grupos étnicos.

De acordo com Santos, Silva e W. Coelho (2014), a alteração da LDB por causa da implantação da Lei Federal nº 10.639/2003 possibilitou a superação de uma visão “subaproveitada” da população negra, trazendo para o cerne do debate a ação das diversas etnias africanas e seus descendentes no processo de participação,

³⁹ Vários dispositivos legais marcam avanços em prol de uma educação para a diversidade étnico-racial: a Constituição Federal, nos Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216; bem como nos Art. 26, 26 A e 79B na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses dispositivos asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, asseguram a igualdade de direitos quanto às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, e o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

constituição e configuração da sociedade brasileira. A visão marginalizada que se tinha/tem acerca dessa população se propaga por todos os setores da sociedade, inclusive na educação, no espaço escolar. A escola sempre foi um local em que a diversidade étnico-racial foi apagada, principalmente quando se refere à população negra, pois “a cor da pele no Brasil demonstra uma postura carregada de racismo, de preconceito e de discriminação racial que são acumulados historicamente” (Santos; Silva; Coelho, W., 2014, p. 110).

Para as autoras, ao longo da história do Brasil, viveu-se uma realidade em que não foi dada evidência para a história e a cultura afro-brasileira, pois, mesmo com a abolição da escravatura, a população negra nunca deixou de ser verdadeiramente livre do racismo, do preconceito e da discriminação racial. A materialização desse racismo estava expressa nos altos índices de analfabetismo ocupados por ela, em meados nos anos de 1930, essa realidade representava um resultado de um Brasil que a poucas décadas da abolição da escravidão nada havia feito de políticas públicas estatais em favor da escolarização de uma grande parte da população negra.

Dessa forma, a população negra foi lançada à própria sorte, resultando na ocupação das piores posições sociais existentes naquele momento, tendo como agravante dessa situação, a entrada dos imigrantes, que ocuparam o trabalho que as pessoas negras livres exerciam, gerando ainda mais exclusão social (Santos, 2014). Esta realidade propiciava à população negra uma cadeia de subjugação e de subalternidade dentro da sociedade, inclusive dentro do espaço escolar, pois não era “permitida” sua escolarização avançada nem o acesso a ocupações de prestígio, gerando um processo de estagnação em sua mobilidade social.

O processo de exclusão social alcança espaço escolar com o apagamento de todo o tipo de conhecimento advindo da população negra. De acordo com Santos, Silva e W. Coelho (2014), esse processo de exclusão da cultura afro-brasileira e africana é reproduzido na escola, por meio de uma matriz curricular que esteve e está a serviço da cultura dominante: a cultura eurocêntrica. O ensino brasileiro por muito tempo se pautou em uma pedagogia tradicional, que tinha nas suas raízes a valorização de culturas, conhecimentos advindos da Europa. Esse cenário educacional formou por muito tempo mentes e corpos que aprenderam a valorizar a cultura dominante e a não enxergar e até mesmo invisibilizar a diversidade étnico-racial que compunha a estrutura do país.

Vale ressaltar que a busca por essa igualdade racial a partir da Lei nº 10.639/03 trouxe consigo outros dispositivos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁴⁰, a qual trouxe para os agentes educacionais e sociais a responsabilidade de agir no processo de subversão de práticas discriminatórias no âmbito escolar, por meio da revisão de conteúdos e inclusão de temáticas excluídas dos planos, dos materiais didáticos, livros didáticos, entre outros (Santos; Silva; Coelho, W., 2014). Portanto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais almeja que a escola seja um espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias, sobretudo, agindo na promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito (Brasil, 2006).

Assim, com a implementação da lei, foi possível vislumbrar uma nova postura educacional frente à diversidade étnico-racial existente no Brasil e iniciar um processo de “quebra” de um currículo duro, engessado pautado em um ensino que valorizava os feitos históricos, a cultura, a arte e o conhecimento da Europa. Com a lei, seria possível pensar em um currículo que considerasse “a trajetória e valores dos povos africanos e a cultura negra brasileira” (Santos; Silva; Coelho, W., 2014, p. 113).

As implicações dessa lei nos currículos escolares são positivas, em especial dentro das salas de aulas compostas por estudantes em formação. Com a lei e sua presença concreta na escola, as possibilidades de uma educação antirracista, de uma formação cidadã que vislumbre o respeito em relação a diversidade étnico-racial, torna-se possível, além disso, a presença de conteúdos educacionais que mostrem a participação e o protagonismo da população negra na formação histórico, cultural e econômico de nosso país, preconizando a sua importância para além das suas representações folclorizadas ou relacionadas à escravidão.

O processo de formação de novas mentalidades acerca da temática poderá fomentar a construção de novas gerações conscientes da importância do papel que a população negra desempenha socialmente, ao passo que estudantes negros e negras

⁴⁰ Em 22 de junho de 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2004). Elas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

poderão se reconhecer nos conteúdos escolares veiculados em sala de aula, situação que contribuirá para construção de uma autoimagem real e positiva de si e do outro, impactando na forma de tratamento, de percepção e de representação da pessoa negra dentro e fora da escola.

A Lei nº 10639/03 é um marco legislativo que combate o racismo por meio da modificação de um currículo que por muito tempo deu importância central à cultura europeia, em detrimento da cultura africana, a qual muitas vezes não se fazia presente ou era contada de forma distorcida. A referida lei aciona uma crítica e o reconhecimento da ação propositiva dos povos africanos e negros nos processos que compõem a historiografia brasileira (Coelho, W.; Coelho, M., 2023), enquanto abre possibilidades para a construção de uma educação antirracista. Nesse sentido, pensar como a cultura e a história da população negra presentes nesse meio não são valorizadas pedagogicamente, nos currículos, nos projetos e nos materiais didáticos, é um gesto que se potencializa a partir dessa Lei nº 10.639/03.

Ambas as leis são uma grande conquista, conforme já foi apontado, uma vez que trouxeram possibilidades e obrigatoriedade para que a escola de Educação Básica, nos seus diferentes níveis de ensino, formasse pessoas conscientes da participação ativa da população negra e indígena como possuidores de diferentes manifestações culturais. A obrigatoriedade é consequência da lei que altera a LDB⁴¹, referência legal para a formulação de mudanças propostas no currículo educacional a favor de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas públicas e privadas do Brasil, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio (Brasil, 2008).

O Ensino Médio brasileiro é justamente a etapa final da Educação Básica, em que o indivíduo consolida as informações e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, que antecede, para poucos jovens, o ingresso na educação superior, quando muitos deles se preparam para o mercado de trabalho (Brasil, 2013a). Assim como os outros níveis de ensino, este teve em seu currículo alterações

⁴¹ A LDB, em seu artigo 26, § 1, traz que o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

em prol de uma formação para as relações étnico-raciais, que entendemos como “mudanças de posturas na direção de uma educação antirracista e promotora de igualdade das relações sociais e étnico-raciais” (Brasil, 2006, p. 81). Nesse sentido, as mudanças exigidas para o Ensino Médio coadunam-se para a formação de uma sociedade antirracista, ao propor a formação de estudantes com consciência política e histórica sobre a diversidade e o fortalecimento de identidades e direitos, rompendo com as imagens negativas (Brasil, 2006).

Diante desse cenário, cabe perguntar: a quem se direcionam essas modificações do currículo? Quem são os/as estudantes de Ensino Médio? Qual a relação entre currículo que fomenta uma Educação para as Relações Étnico-Raciais e os/as jovens estudantes que encontramos diariamente dentro da sala de aula? A todos esses questionamentos, podemos responder com as colocações de Dayrell (2003), que aponta como o Ensino Médio é composto por uma juventude plural, a qual não pode ser considerada genericamente, pois ela é atravessada por muitos fatores, como condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades, religião e valores), geográficas e de gênero, que torna essa juventude um grupo pautado na diversidade. Ou seja, ela não é única ou igual em todas as salas de aulas de Ensino Médio.

Podemos responder ainda apresentando os dados do IBGE (2022), que indicam o aumento nos números de estudantes de Ensino Médio nas redes públicas, com uma cobertura da rede que cresceu de 84,44% para 87,1, apontando o indicador de cor e raça, com taxa líquida ajustada de frequências no Ensino Médio para pessoas brancas correspondendo a 80,8%, enquanto para pessoas pretas ou pardas, 71,7%. De fato, temos mais jovens frequentando esse nível de ensino, no entanto, as maiores desistências escolares são recorrentes entre a população negra (pretos e pardos). Os dados também mostraram que 53,2% da população de 25 anos ou mais havia concluído, pelo menos, a Educação Básica obrigatória, isto é, possuíam ao menos o Ensino Médio completo; porém, para as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 47%, enquanto entre as brancas a proporção era de 60,7%. O aumento do número de estudantes matriculados no Ensino Médio se constitui como um avanço, mas pretos e pardos ainda continuam em desvantagem educacional, já que estão na estatística dos que menos concluem esse nível de ensino.

As constatações que o IBGE nos trouxe acerca do Ensino Médio e dos/das jovens estudantes que o compõem, ratificam que as lutas coletivas mais as ações

governamentais que priorizaram, um currículo a favor da população negra a partir da implementação da Lei nº 10.639/03 e outros documentos legais, são conquistas fundamentais para uma educação para a formação étnico-racial direcionada para essa juventude majoritariamente preta e parda. Diante desse cenário, acredita-se “que a Educação das Relações Étnico-Raciais pode contribuir para a ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras e possibilitar o diálogo com os saberes e valores da diversidade” (Brasil, 2013a). Desse modo, a lei contribui para uma educação que combata a evasão desses/dessas estudantes e lhes oportunize a compreensão de sua ancestralidade no processo de construção e formação da nação brasileira, por meio de processos educativos que podem contribuir para a sua permanência na escola.

Os dados também mostram que população negra apresenta o maior índice de analfabetismo⁴², cenário que demonstra o recorte de raça como fator preponderante do processo de exclusão social e educacional. De acordo com Silva (2010), essa realidade de inclusão da população negra de forma subalterna e em trajetórias acidentadas permite constatar que as desigualdades educacionais em nosso país interferem negativa e diretamente na vida da população afro-brasileira.

A desvantagem educacional da população preta e parda não se concentra em números de estudantes matriculados, analfabetos ou desistentes, estando para além de tudo isso. A desvantagem é, também, curricular, pois a sala de aula era ou ainda é um palco de negligências, pois, quando composta de jovens negros e não negros, estes são “convidados” a ter uma formação distante de sua realidade, a conhecer de maneira central a cultura eurocêntrica como modelo de vida. Ou seja, a história, a cultura e os saberes da população negra, majoritária dentro da sala de aula, eram sub-representados nos currículos e nos livros didáticos. Como já apontado anteriormente, essa realidade causa a não autoidentificação de sua ancestralidade, consequência do apagamento de sua importância no contexto escolar.

É nesse sentido que as deliberações da Lei nº 10639/03 e as diretrizes que orientam a prática pedagógica podem impactar positivamente a sociedade e a vida de

⁴² De acordo com os dados do IBGE (2023), o analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais recuou de 9,6%, em 2009, para 8,6%. A concentração de pessoas analfabetas está nas regiões Norte e Nordeste, entre a população acima dos 50 anos. Apontam também que 7,4% dentre as pessoas pretas e pardas com 15 anos ou mais idade eram analfabetas, mais do que o dobro da taxa constatada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%.

cada estudante, independentemente de sua raça, já que houve uma nova direção nos conteúdos a serem ensinados. Isso possibilita que sejam formadas pessoas conhecedoras não só do legado deixado pela população afro-brasileira, africana e indígenas, como também de um potencial construtor de narrativas antirracistas dentro e fora da escola.

As Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares para a Relações Étnico-Raciais são dispositivos legais que trilharam mudanças nos caminhos da Educação Básica brasileira em sua totalidade. Desse modo, o Ensino Médio como etapa da Educação Básica precisa ter como base de sua formação uma educação que espelhe a real necessidade de formar pessoas para além dos conteúdos escolares, por exemplo, com uma formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004a).

Como se pode observar, a lei e suas diretrizes atingem diretamente a Educação Básica e quem dela faça parte, proporcionando alterações no currículo que durante décadas invisibilizaram a população negra e seus feitos. Nesse sentido, o fomento da lei nos currículos, a mudança da prática docente diante da temática, o apoio das Secretarias de Educação para os projetos em prol da educação para diversidade racial são elementos que impactaram diretamente a formação dos/as estudantes da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, o que contribuirá para que tenham um letramento racial. Além disso, haverá a possibilidade de construção de uma escola, de uma sociedade com novos horizontes, em que a prática ou pensamentos racistas e discriminatórios sejam dirimidos e eliminados de nosso convívio social.

Mesmo tendo o conhecimento que o racismo não nasce na escola, mas nela se manifesta, o combate ao racismo e a busca pelo fim da desigualdade social e racial, a promoção de uma reeducação para as relações Étnico-Raciais são tarefas que a escola deve assumir, mesmo não sendo uma ação exclusiva dela. No entanto, para que as instituições escolares desenvolvam sua função de educar, a escola precisa ser um espaço democrático de população e divulgação de conhecimentos e de

posicionamentos que somem para a constituição de uma sociedade justa (Brasil, 2013a).

A promoção do acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a conhecimentos avançados, bem como a conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais tornam-se indispensáveis para consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários, sendo este um papel proeminente da escola (Brasil, 2013a). Essa realidade potencializa a responsabilidade do/a docente em seu tratamento pedagógico diante da temática, sendo necessário que o/a docente se afaste de aulas improvisadas e busque pensar na forma mais adequada de ensinar (Brasil, 2004a).

Ademais, ao seguir as normas estabelecidas pelas diretrizes curriculares nacionais para as relações étnico-raciais, a educação brasileira colabora para que os estudantes tenham a consciência política e histórica da diversidade, para que reconheçam a igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos. Podem então ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, constroem sua história na nação brasileira (Brasil, 2004a).

Enfrentar o racismo apenas reformulando as matrizes curriculares não basta. É fundamental que sejam discutidos os processos de ensino e aprendizagem acerca de abordagens didático-pedagógicas relacionadas ao tema racismo e como ele afeta crianças e adolescentes e sua relação com o mundo (escola) a fim de que as demandas da sociedade civil sejam efetivadas (Coelho, W.; Coelho, M., 2023).

A Educação para as Relações Étnico-Raciais se constitui em uma exigência que afeta a Educação Básica, como postulamos nesta tese. Isso, porque o Ensino Médio configurando-se como uma educação inclusiva e reparadora, que deve causar no sistema educacional a reflexão acerca de suas matrizes e sua contribuição na reprodução das desigualdades que demarcam a nossa sociedade brasileira. Educar para as relações étnico-raciais fomenta a necessidade de mudanças de discursos, de raciocínios, de posturas, de gestos e no modo de tratar as pessoas negras. Essas mudanças atravessam a escola, o trabalho do/a docente e os livros didáticos, utilizados em sala de aula, pois, como já foi apontado no decorrer deste trabalho, eles são veiculadores de informações que por muito tempo representaram a população

negra de maneira deturpada ou com estereotipação, segundo saberes que, ao longo de várias gerações, tornaram-se senso comum (Brasil, 2013a).

O tratamento dado à população negra na educação nos livros didáticos é o resultado de um currículo que subvaloriza a população afro-brasileira e africana, trazendo prejuízos imensuráveis à sociedade, em razão de formar pessoas que aprenderam a valorizar a cultura eurocentrada em detrimento de outras culturas, e a negar a nossa cultura afro-brasileira e afrodescendente. Afinal, o currículo tem sido utilizado para espaços organizados com objetivos educacionais determinados (Moreira; Candau, 2007), como espaço de poder e de cultura (Apple, 2008) e instrumento que estrutura a escolarização (Sacristán, 2013), estando, materialmente, presente nos livros didáticos.

Essa realidade educacional brasileira ocorre porque um currículo não existe no vazio, ele é construído de um contexto histórico, logo, “carrega” influências teóricas que o afetam e o fazem hegemônico (Moreira; Candau, 2007). Dessa maneira, o currículo é uma espécie de vitrine da sociedade que foi ou será construída, portanto, ter um olhar analítico atento para os currículos existentes possibilita o desvelamento dos sujeitos que foram ou serão formados, para os conhecimentos e os saberes evidenciados como importantes e dignos de prestígio social, bem como para as razões que regeram a sua construção, sejam elas políticas, filosóficas ou educacionais.

Por meio do currículo, das novas exigências estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003, que alterou a LBD 9.394/1996, e da Base Nacional Curricular Comum, é possível compreender o modelo de sociedade que se busca construir e alcançar. Tais modificações a favor dos povos silenciados e subalternizados poderão alterar a nossa história educacional, aquela que esteve sempre a favor de um ensino eurocentrado que por anos e anos conduziu a formação de pessoas voltadas para conhecer a história, a cultura, a origem, a economia europeia em detrimento da história de outros povos, inclusive de nosso povo; assim, o ensinado em sala de aula não faz ou fazia referência a nossa autoimagem.

O currículo é esse projeto de conteúdos culturais, como indica Sacristán (2013), estando também inter-relacionado com diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, os quais contribuem para que sejam compreendidos na prática como: conteúdos a serem aprendidos; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas; planos pedagógicos elaborados por professores/as, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do processo do ensino; e

processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização. Para tanto, o currículo é associado a esse conjunto de esforços pedagógicos que são desenvolvidos com intenções educativas. Por meio dele, são formados/as estudantes com valores e identidades que se pretende construir (Moreira; Candau, 2007). Trata-se de um conceito que apresenta um uso generalizado nas teorias pedagógicas, no linguajar das administrações da educação e nos meios dos professores (Sacristán, 2013).

No caso deste trabalho, especificamente, utiliza-se a palavra currículo para fazer referência às atividades organizadas por instituições escolares, como mecanismo ou instrumento de regulação dos conteúdos pelos/as professores/as, ou seja, uma ferramenta pedagógica de que as instituições educacionais se utilizam para promover o ensino a partir da escolha direcionada de conteúdo. É aquele elemento que proporciona uma organização ordenada e regulada de conteúdo da aprendizagem e ensino da escolarização moderna, cuja feitura ocorre numa construção daquilo de que a escolarização se ocupa, aquilo que deve ser aprendido (Sacristán, 2013).

Ainda para Sacristán (2013), o currículo não é somente um instrumento que estrutura a escolarização, os centros educacionais e práticas pedagógicas, sendo também um lugar de expressividade cultural, mais precisamente da cultura dominante. Essa mesma cultura serve de filtro para selecionar e determinar o ensino, de modo a definir os critérios aos quais estudantes serão submetidos. Por meio do currículo, é possível falar, discutir e constatar novas visões sobre a realidade educacional do tempo presente, perceber sua importância no passado e projetar um futuro em relação ao que estudantes devem aprender e melhorar no âmbito da educação escolarizada. O currículo é um elo entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade do hoje e do amanhã; é a possibilidade de conhecimento em contraposição à ignorância.

T. Silva (2013) mostra a importância de ser perceber o currículo sendo constituído não somente como forma “de fazer coisas”, mas também de enxergá-lo como “fazendo coisas às pessoas”, ou seja, o currículo é o resultado daquilo que estudantes e professores fazem com ele, e também daquilo que ele faz com estudantes e professores. Resumidamente, entendemos que: “nós fazemos o currículo e currículo nos faz”.

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, para rodeá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somo

também produzidos, é porque podemos ser produzidos de forma muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política (Silva, T., 2013, p. 189).

Assim, o currículo pode nos construir, tal qual um artefato cultural, nos constituindo como sujeitos particulares e específicos, porém, não se configura como uma operação apenas cognitiva em que o sujeito se forma a partir dos conhecimentos transmitidos, tampouco pode ser visto como algo capaz de fazer surgir, emergir ou extrair uma essência humana já existente na linguagem, no discurso e na cultura. Para tanto, o currículo é um discurso que corporifica narrativas específicas acerca do indivíduo e da sociedade, constituindo-nos como sujeitos muito particulares.

A importância desse documento está para além da organização que ele possibilita às instituições escolares, ao se configurar como mecanismo e instrumento de regulação de conteúdo. O fato de ser um plano veiculador de culturas e ter a escola como espaço de concretização desse plano torna-o ainda mais relevante na sociedade, pois os efeitos dessa cultura difundida no espaço escolar e entre os/as estudantes toma uma dimensão maior quando se pensa no papel da escola como formadora de sujeitos.

Como o currículo “dá forma à educação” (Sacristán, 2013) e também é projeto de sociedade futura, é preciso estar atento às possíveis consequências negativas para a sociedade, caso o currículo não tenha conteúdos culturais que abranjam a diversidade étnico-racial de uma forma que promova a equidade e a valorização das diversas culturas e saberes. No caso deste trabalho, é imprescindível haver um currículo que trate com maior ênfase das conquistas, os saberes e a contribuição da diversidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira.

Como já foi apontado, é na escola que o currículo é concretizado por meio das ações pedagógicas, do ensino em sala de aula, dos materiais e livros didáticos, por exemplo. Assim, é pertinente pensar na escola que temos e na escola que queremos e refletir acerca do currículo que circula no espaço escolar, se está atendendo à diversidade étnico-racial e se, conseqüentemente, os livros didáticos também o fazem. Assim, retira-se a população negra das periferias de importância na construção da formação do povo brasileiro, especialmente quando as escolas conseguirem ter um olhar atento ao conteúdo dos livros didáticos, a fim de subvertê-lo – se esse processo for negado, haverá o apagamento e o tratamento estereotipado.

Dito isso, essa reflexão é importante por ser na escola que as gerações futuras se formam. Então, se o nosso conhecimento da transmissão dos saberes se constituir como deficitário, haverá um perigo, já que a escolarização está relacionada intimamente com a ordem social. Assim, se o nosso conhecimento acerca da escolarização for inadequado e sem importância pública, estarão obscurecidos os principais aspectos da vida social e política (Goodson, 1997). Este pensamento de Goodson (1997) é revelador no que tange ao processo de responsabilidade que a escola sobre a formação de crianças e de jovens.

O que a escola oferece aos/as estudantes pode resultar em mudanças ou permanências de posturas, as quais contribuirão ou não para a construção de cidadãos críticos, políticos e conscientes dos lugares que ocupam. Sendo assim, é importante pensar que não basta a implementação da lei a favor da valorização da diversidade étnico-racial para que sejam concretizadas ações pedagógicas que visibilizem a população negra, sendo necessária a realização de mudanças nos currículos elaborados pelos sistemas de ensino, já que o mesmo é relacionado ao fazer pedagógico da escola, pois subsidia, por exemplo, as propostas curriculares, os projetos políticos pedagógicos, os planejamentos dos/as docentes e o livro didático.

Pensar em um currículo para a Educação para as Relações Étnico-Raciais possibilita mudar de direção o processo educacional, ou seja, altera o curso das ações pedagógicas e didáticas para o encaminhamento da formação de estudantes, e da elaboração de materiais e de livros didáticos que circularão nas salas de aula. As transformações no livro didático têm um valor educacional significativo, pois este é um mediador da comunicação em sala de aula que carrega em si perspectivas de discursos de diferentes naturezas, como científico, pedagógico e midiático, o que faz dele um constituinte de identidades e sentidos. Por isso mesmo, ele está para além de um material pedagógico, sendo instrumento utilizado pela classe dominante em prol da manutenção de suas identidades, seus valores, suas tradições e suas culturas.

É um poderoso instrumento de diferentes representações da realidade (Coelho, W.; Müller; Silva, 2016) que, segundo especialistas da área, funciona como a fonte de conhecimento acadêmico mais utilizada na escola e, em alguns casos, única fonte de conhecimento de docentes e estudantes. Comporta-se, desse modo, como um recurso educacional importante, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, pois veicula conteúdos e estratégias didáticas (Lajolo, 1996). “É instrumento que favorece a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no

sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade [...]" (Rojo; Batista, 2003, p. 44).

Ao se configurar como um instrumento de aprendizagem do/da estudante, o livro didático precisa conter significados adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete. Ademais, os significados que forem construídos ou alterados pelo/pela discente, a partir do que é trazido no livro, precisam corresponder aos padrões de conhecimento da sociedade em nome da qual a escola estabelece seu projeto de educação. Dessa forma, o conteúdo trazido no interior do LD precisa ser fundamentado e apropriado ao contexto social e escolar, satisfazendo assim as expectativas da clientela escolar, ou seja, alunos, família e a comunidade da qual vêm os alunos e, simultaneamente, as diretrizes do sistema educacional (Lajolo, 1996).

Para a autora, a escolha de um livro didático deve ser criteriosa, pois nele há informações diretas ou implícitas que vão contribuir para a formação de pessoas. Um livro didático considerado bom é aquele que, além de promover a construção de bons cidadãos, não pode de forma alguma conter informações erradas e valores perniciosos, que muitas vezes são insinuados e velados. Informações desse nível e suas incorreções, se não retificadas por docentes, podem se alojar na sala de aula, nas mãos de estudantes e talvez em suas mentes.

Percebe-se a dimensão da importância que o livro didático representa para a comunidade escolar, em especial, para estudantes e professores/as. Para os/as primeiros/as, correspondem à possibilidade de formação, acesso a leituras diversas e práticas de atividades. Já para aqueles/as, um instrumento de trabalho que auxilia em sua prática, ajudando-lhes a mostrar caminhos para o ensino mais claro e compreensível aos olhos dos/das estudantes, quando o livro em uso é bom. Porém, quando o livro não é bom, o/a docente precisa interferir de forma sistêmica sobre os conteúdos propostos para dirimir o dano pedagógico causado aos alunos.

Daí então, perguntarmo-nos: Como considerar um livro bom? Quais os critérios devemos seguir para classificá-lo como adequado? O/A professor/a pode assumir essa responsabilidade de criterizar? Quais os caminhos para isso? Ora, considerar um livro didático bom ou não passa não somente por verificar se os conteúdos trazidos estão de acordo com a aceitação da ciência, ou se os textos trazidos e atividades propostas estão didaticamente organizados; antes, é importante que os conhecimentos estejam relacionados com as experiências de vida do/a estudante e com os problemas de realidades locais e globais, por exemplo.

Ao pensar nos avanços educacionais que as leis em prol das relações étnico-raciais trouxeram para a população historicamente marginalizada e nas mudanças do currículo, fruto das exigências dessas leis, um livro didático bom é aquele que, além dos critérios já apresentados, estiver de acordo com a Lei nº 10.6039/2003, a qual “representa uma nova história de afirmação de direitos em prol da valorização da cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais da Educação Básica no Brasil” (Santos; Silva; Coelho, W., 2014, p. 107). Em face disso, uma legislação antirracista indica avanço e conquista, mas não garante que as práticas educacionais que contemplem a necessidade específica de estudantes afrobrasileiro sejam atendidas. Isto é, as novas exigências educacionais, em especial na Educação Básica, não se constituem em modificações nos conteúdos presentes nos livros didáticos, bem como, na sua forma de sua utilização por parte dos/das docentes.

Certamente, a lei foi um avanço, pois com ela tornou-se possível pensar em uma elaboração de livros didáticos voltados para as relações étnico-raciais, pois se sabe o quanto, não há muito tempo, os livros didáticos pouco versavam sobre a população negra e, quando a abordavam, era de forma simplória e pejorativa. A história da África, por exemplo, resumia-se à abordagem do processo de escravidão a que foi submetida, ao cenário do tráfico negreiro e à partilha do continente africano pelas potências europeias; não se via uma abordagem mais ampla e significativa. História da África, suas batalhas, guerras e cooperação mútua foram por muito tempo temas marginalizados (Santos, 2014), porque as grandes façanhas desses povos não chegavam aos nossos livros didáticos.

A ausência do protagonismo científico e filosófico dos povos africanos nos livros didáticos escolares brasileiros – sobretudo, suas descobertas no campo da Medicina, Arquitetura, Geometria, Matemática e outras ciências – é uma comprovação de que a nossa educação brasileira, além de excludente, era racista. Essa ausência de conteúdo acerca das muitas histórias da África propiciou a formação de um imaginário social errôneo sobre seus povos, os quais são atribuídos a ideia de primitivismo, de ágrafos e de irracionais por natureza.

Como se pode notar, não se tinha uma história de positividade a respeito dos povos africanos e seus descendentes. Assim, a nós, não chegavam informações que revelassem a sua contribuição para a formação da humanidade, resumindo-se à origem da humanidade. Por causa do imaginário social construído e marcado pelo preconceito, era comum a não associação do Egito ao continente Africano, pois não

fazia sentido acreditar que tal região, com toda a sua história em torno das ciências, da cultura e da mitologia, pudesse fazer parte do continente africano.

Esse imaginário social deturpado construído em torno deste continente e de sua população se perpetuou por muito tempo na escola por meio dos livros didáticos, geralmente das disciplinas escolares de História e Geografia. Com a introdução da lei, pôde-se pensar na ampliação de percepções acerca das histórias da África, posto que, por muito tempo “seus países, povos e culturas, sofreram um profundo processo de achatamento geográfico, reducionismo histórico, invisibilidade de suas comunidades e potencialidades” (Santos, 2014, p. 59).

O passado histórico de exclusão e racismo nos livros didáticos trouxe para a comunidade escolar muitos prejuízos cognitivos, pois aos/as estudantes foi negado conhecer a história, a cultura e a vida da ancestralidade negra. Essa herança negativa precisava ser quebrada, os livros didáticos precisavam cada vez mais tratar das questões étnico-raciais com seriedade e fundamentação teórica, para assim construir novas mentalidades acerca da questão étnico-racial. W. Coelho, Soares e Silva, (2022) acreditam que mudanças precisam ser feitas na escola, sobretudo, acerca das práticas educativas, as quais precisam ter como objetivo o reconhecimento da importância cultural e social da educação étnico-racial na Educação Básica.

Este seria o processo de educação do olhar dos/as estudantes na escola, no que tange a atitudes de racismo e discriminação nos materiais didáticos, a fim de preparar o olhar crítico de crianças, jovens e adolescentes acerca das imagens e as ideologias veiculadas nos livros didáticos. De acordo com Magalhães (2010), para iniciar um processo de mudanças acerca dessas atitudes de racismo e discriminação nos LD seriam necessárias atitudes que modificassem o planejamento das ações curriculares. Seria exigido então que os docentes se utilizem de uma pedagogia crítica que codifique e decodifique valores, ideias e comportamentos que trazem uma ideia antirracista.

Como se pode perceber, apesar de a população negra apresentar importância no processo de constituição identitária, econômica, cultural e social em o nosso país, seu grau de relevância não se fazia presente na sociedade; pelo contrário, a representação negativa sobre essa população atingia e atinge diferentes setores da sociedade, inclusive, a escola. Por isso, os livros didáticos constituíram-se e talvez se constituam ainda como instrumentos que os representem socialmente, de modo que

não deveriam ser uma forma que marginaliza o processo de formação de jovens estudantes de Ensino Médio.

Dessa forma, pensemos em Moscovici (1978), ao defender que representações sociais são formas de conhecimento que vêm da vida cotidiana, que se alicerçam a partir do modo como as pessoas, por meio do processo comunicativo, tornam o desconhecido em familiar, comum. Tais representações são também uma espécie de guia de comportamento, que fomenta a ação do sujeito sobre um determinado objeto ou realidade. Dessa forma, a representação social de uma realidade não corresponde a sua concepção real, pois a representação social resulta de um processo de modelar o que se apreende do exterior e de reproduzir essa realidade ou objeto, reconstruindo-o. É o processo de modelar e reconstruir até tornar-se o objeto ou realidade familiar.

Como a representação social guia ações de pessoas, torna-se necessário observar e analisar como se representa uma realidade ou objeto, pois, a partir do que se concebe sobre ela, teremos ações correspondentes ao que é representado. Assim, a forma como se representou a população negra gerou atitudes que a excluíram ou subalternizaram durante décadas.

Dessa forma, se os livros didáticos trouxerem representações deturpadas, recheadas de estereotipação ou até mesmo com ausência dos feitos da população negra, são grandes as possibilidades de se formar uma sociedade escolar deformada no que se refere a uma educação antirracista ou para as relações étnico-sociais positivas. Ora, um conteúdo desse tipo pode provocar a formação de estudantes com a certeza de que são reais tais representações sobre a população negra e afro-brasileira. Como as representações sociais não são fixas – logo, passíveis de mudanças –, enfatiza-se a necessidade de analisar e subverter as representações sociais negativas postas nos livros didáticos, munindo-se de ações pedagógicas já apontadas ao longo desse trabalho.

Nesse sentido, acentua-se a importância para a educação brasileira das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e todos os dispositivos legais que a complementaram, pois implementaram no currículo e, conseqüentemente, no livro didático a perspectiva de retificação, valorização e reconhecimento da população negra na história africana e brasileira, por meio da ampliação dos referenciais textuais e iconográficos e da necessidade de modificação da abordagem sócio-histórica e cultural que se tinha sobre a população negra (Müller, 2018). De acordo com W. Coelho e Santos, (2015), a lei não só colocou a questão racial e os direitos humanos na centralidade da política

curricular em nosso país, como também foi uma forma de contestar a ausência de toda a história e repertório cultural da população afro-brasileira no currículo escolar, projeto pedagógico e planos de ensino.

Por tanto, aumentou-se a possibilidade de se ter uma Educação para as Relações Étnico-Raciais nos livros didáticos produzidos e selecionados para o uso de professores e estudantes, diante deste cenário educacional, com leis em prol da população negra. Em contrapartida, o não cumprimento dessa lei educacional nos livros didáticos abre ainda mais a relevância do papel do/da professor/a para a transformação/subversão de quaisquer representações negativas presentes no material, as quais foram sendo inculcada nas mentes de crianças e jovens das escolas de Educação Básica. Nesse sentido, professores/as formados/as para atuar a favor de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais tornam-se capazes de reconhecer e de modificar atitudes racistas presentes em qualquer material didático, bem como estão preparado/as para lidar de forma positiva com a diversidade étnico-racial (Brasil, 2006).

Essa responsabilidade dada aos/as docentes é relevante e necessária, posto que é preciso que articulem sua disciplina com a temática em questão, para que contribuam no processo de modificação das representações sociais negativas quando a população negra for acometida. Essas representações foram e ainda são tão enraizadas, que podem gerar um entendimento preconceituoso e discriminatório por parte dos/das estudantes sobre a população negra. Um olhar crítico e um letramento racial construído pode ser a saída para a identificação de atos racistas ou discriminatórios dentro de sala de aula, assim como para a subversão de narrativas dessa natureza presentes em livros didáticos.

Consideramos a importância dos livros didáticos no processo de formação para a diversidade das relações étnico-raciais e o quanto esse material foi utilizado a serviço de um currículo eurocentrado, que disseminou informações que trouxeram prejuízos não somente à população negra, mas a toda nossa sociedade. A partir de um currículo negligente quanto à contribuição de nossa ancestralidade na formação da população brasileira, construímos e reconstruímos uma sociedade distante da equidade racial. Nessa esteira, precisamos valorizar e monitorar a presença da Lei nº 10.639/03 nos currículos e livros escolares, dada a sua conquista para a população negra, que, após sua implementação, pôde garantir a sua história, a sua literatura nos

sistemas de ensino, assim como pôde evitar que os livros didáticos não nos representem, como no cenário anterior à lei, tal mostrado no início deste capítulo.

Logo, é preciso que a educação brasileira e, em especial, o currículo do Ensino Médio organizem-se em torno de um currículo fomentador de justiça racial, que valorize e eduque para as relações étnico-raciais, a fim de que se almeje uma escola, uma prática pedagógica e um livro didático com representações sociais positivas acerca da população negra. No entanto, sabemos que o Ensino Médio brasileiro atravessa mudanças curriculares desde o governo Michel Temer, em 2017, quando foi aprovada a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), que estabeleceu novas diretrizes para o Ensino Médio no Brasil, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), situação que alterou não somente a estrutura curricular, como o lugar da diversidade para as relações étnico-raciais no currículo, dada as “novas” propostas de formação para os/as estudantes do Ensino Médio – com toda essa modificação curricular atingindo também o livro didático. Por essas linhas, a próxima seção é construída, abordando a relação existente entre a EREER no Ensino Médio brasileiro no contexto da BNCC e sua relação com os livros didáticos de Língua Portuguesa.

3.1 O livro didático de Língua Portuguesa, BNCC e EREER

A estrutura curricular do Ensino Médio sofreu reformulações com a justificativa de oferecer uma trajetória escolar interligada aos anseios dos/as estudantes, que faça mais sentido, ofereça maior engajamento, dialogue com os projetos de vida dos/as estudantes e desenvolva conhecimentos, habilidades e valores que os/as empoderem para o enfrentamento os desafios da vida contemporânea. Essas modificações foram orientadas por um conjunto de dispositivos legais, dentre os quais, temos Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos.

As alterações trouxeram para o currículo uma formação dividida em uma formação geral básica⁴³ composta por atividades previstas na BNCC, e flexibilização curricular, composta por itinerários formativos⁴⁴.

As justificativas para as mudanças no modelo formativo do Ensino Médio perpassam por argumentos que são comprovados cientificamente por estudiosos da área; de fato, esta etapa enfrenta problemas, como: fluxo escolar, a falta de atratividade aos conteúdos ensinados, o amontado de disciplinas sem interligações e a fragmentação do currículo. No entanto, todos esses argumentos não são vazios de interesses políticos e econômicos, pois neles está “escondida” a intenção do governo, que se aproveitou de uma crise política e de seu atrelamento aos grandes empresários para tornar a formação de jovens estudantes alvo de interesse empresarial do mercado de trabalho.

As críticas a “esse novo modelo” vinculam-se ao estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular – que, aliás, já era prevista em outros dispositivos legais, como a LDB e o Plano Nacional de Educação⁴⁵ –, que fomentaria uma formação homogênea para todos o território brasileiro, dando vazão à invisibilização das especificidades regionais e locais, e sobretudo, ao esvaziamento curricular, pois o documento constitui-se em um conjunto de prescrições de conteúdos que não contempla os princípios gerais necessários para a formação integral necessária a essa etapa de ensino, limitando, assim, parte do Ensino Médio a um receituário de conteúdo (Lima; Maciel, 2018). Além disso, trata-se de uma formação baseada em conteúdos mínimos, com vistas a uma formação técnica para o mercado de trabalho, centrada na mobilização de saberes, com a finalidade de utilização imediata do que se aprenderá na escola, evidenciando a lógica do mercado.

⁴³ A Formação Geral é comum para todos os estudantes, tendo carga horária máxima de 1.800 horas e orientando-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a substituição da fragmentação curricular pela abordagem interdisciplinar por Área do Conhecimento e o trabalho com o conhecimento aplicado, tendo como foco o desenvolvimento de competências.

⁴⁴ Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas, compreendem um conjunto de unidades curriculares voltadas a aprofundar e ampliar as aprendizagens dos/as estudantes em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

⁴⁵ A LDB, baseada na Constituição Federal de 1988, traz no Artigo 9º, inciso IV, o seguinte texto: cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE), implementado pela Lei nº 13.005/2014, reiterou a necessidade de estabelecer e implantar, mediante acordo inter-federativo, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local.

Quanto aos itinerários formativos, as críticas são apontadas pela fantasiosa ideia de contemplação de atendimento dos desejos dos/das estudantes sobre as áreas que desejam estudar, posto que as escolas não apresentam condições estruturais e humanas para ofertar itinerários que lhes atendam. Assim, os itinerários ofertados nas instituições seriam os que “coubessem” na realidade de oferta de cada escola, situação que geraria um descompasso entre as instituições e os desejos dos/das estudantes. Ademais, a escolha de um itinerário formativo excluirá do/da estudante a possibilidade de entrar em contato com outra área, nem poderá ele/ela compensar essa ausência em outro campo.

Com sua flexibilização e esvaziamento do currículo, o Novo Ensino Médio resultou no desmonte do direito à educação, pois a natureza da formação é de cunho pragmático, em detrimento de uma formação integral e crítica que nega um conjunto de conhecimentos que, ao mesmo tempo, estrutura o direito à Educação Básica e possibilita o acesso ao Ensino Superior (Lima; Maciel, 2018). A formação orientada pela BNCC, pautada em aprendizagens essenciais e em um currículo mínimo, constituiu-se em um atraso para a construção de pessoas críticas e conscientes de seu papel transformador na sociedade.

Dessa forma, temáticas importantes para serem estudadas de forma aprofundada, como a diversidade étnico-racial, são postas às margens desse documento, já que a função do Ensino Médio ganhou outra proporção diante da sua nova estrutura curricular. Para W. Coelho, Gonçalves e Cruz (2024), a BNCC não traz como pilar de sustentação a diversidade étnico-racial, já que, apesar de anunciar a temática, não a trata de forma mais específica e com aprofundamento, ou seja, com o advento desse documento, a EREER não recebeu o tratamento que deveria. Isso é resultado da disputa de poder dentro de um currículo que favorece a lógica do mercado, em que os conteúdos a serem ensinados estão intimamente ligados aos aspectos políticos e econômicos dominantes, a fim de se moldar a sociedade a partir dessa lógica.

Assim, a falta de aprofundamento da temática na Base Nacional Comum Curricular e o seu tratamento como uma temática transversal preveem que a mesma seja diluída em todas as disciplinas, oferecendo uma perda na formação de estudantes para as relações étnico-raciais e, consequentemente, para a feitura de uma escola justa e livre de qualquer tipo de discriminação; isso, porque esse

documento estará presente nas escolas com a função de organizar o trabalho pedagógico desenvolvido por profissionais de educação.

As mudanças curriculares provenientes dessa política culminam em um novo formato dos livros didáticos disponibilizados às escolas, os quais são responsáveis por apresentarem uma parcela de conhecimento para a população estudantil (Gomes; Copatti, 2023), pois ocupam um lugar central na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo, dos conhecimentos que a escola tem a responsabilidade de disseminar. Dentre as múltiplas possibilidades de livros circulantes na sociedade, é certo que todas assumem papel importante no espaço escolar, no entanto, o livro didático é aquele que será utilizado de forma ampla e sistematizada pelos estudantes em aulas ou cursos, já que ele foi escrito, vendido e comprado tendo em vista essa utilização (Lajolo, 1996).

Para Lajolo (1996), em sociedades como a brasileira, a importância do livro didático aumenta ainda mais devido à precária situação educacional, permitindo que o mesmo não só direcione, como também determine os conteúdos, condicionando estratégias de ensino, sendo decisivo sobre o que, para que e como se ensina. Então, o livro didático é instrumento específico e importante no processo de aprendizagem formal, sendo decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. Por conta dessa caracterização, não se pode deixar de mencionar que os livros didáticos assumem também ainda mais importância dentro de nosso país, dada a sua dimensão continental, que dificulta que todos tenham acesso a informações por outras vias, como a internet, cenário que torna esses materiais a forma mais democrática de acesso aos conteúdos escolares (Copatti; Santos, 2022).

Dentro desse contexto da democratização do livro didático e da BNCC e do novo Ensino Médio, situamos a Política Nacional do Livro Didático, por dois motivos: primeiro, pela sua história de responsabilidade de ampliação do acesso e de avaliação dos livros didáticos; e segundo, por sua relação direta com a Lei nº 10.639/03 e com a BNCC.

Sobre sua história, a política em torno do livro didático no Brasil inicia em 1937⁴⁶, com a criação do Instituto Nacional do Livro, contudo, teve seu avanço em 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático, que ampliou seu caráter gratuito, promovendo ações que visavam garantir maior qualidade das obras criadas

⁴⁶ Ao logo desses anos, o programa sofreu transformações, recebendo nomeações e formas de execução diferentes (Gomes; Copatti, 2023).

pelas editoras. No que se refere ao Ensino Médio, a expansão se iniciou no ano de 2004, por meio do Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (Gomes; Copatti, 2023). Primeiramente, os livros de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio foram distribuídos para as regiões Norte e Nordeste e, mais tarde, em 2005, para as demais regiões. Em 2008, ocorreu a distribuição dos materiais de todas as disciplinas, voltados a estudantes (por meio do Livro de Estudante) e aos/as professores/as (por meio do Manual de Professor). Assim, o PNLD fomenta o acesso democrático do conhecimento por meio do livro didático, posto que, em larga escala, chega à Educação Básica.

A função avaliadora dos livros didáticos é primordial quando se trata do cumprimento de exigências previstas em leis de cunho educacional, como a da Lei nº 10.639/03, que impulsionou mudanças nas narrativas veiculadas nos livros didáticos e exigiu que nesse material – que contribui para a formação de estudantes desde a década de 1920 – sejam abordados os saberes capazes de promover o conhecimento da população negra na cultura brasileira. O seu processo avaliativo ocorre via lançamento de editais, os quais são lançados pelo Ministério da Educação (MEC), destinados às editoras de livros didáticos, para que sigam os critérios estabelecidos ao produzirem esses materiais. Dessa forma, em relação à ERER, dependendo das exigências postas em editais sobre a temática, há possibilidades de garantias de que os livros didáticos não andem na contramão de um discurso antirracista.

Assim, a produção dos livros didáticos a serem distribuídos e utilizados nas escolas públicas brasileiras vem sofrendo mudanças tanto pelos delineamentos apresentados nos documentos normativos – leis, decretos, ementas etc. –, quanto pela configuração dos editais de cada PNLD e pelo conteúdo dos volumes das coleções didáticas de cada editora, considerando os investimentos públicos na produção de cada PNLD ou suas avaliações (Gomes; Copatti, 2023).

De forma periódica, esses editais são lançados, respeitando o tempo cíclico dos livros didáticos. Em relação ao edital do PLND 2021, exige-se o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Resolução CNE/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004a) e no Parecer CNE/CP nº 3/2004 (Brasil, 2004b); à Resolução CNE/CP nº 4/2018, que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (Brasil, 2018b); e à Portaria MEC nº 1.348, de 14 de dezembro

de 2018, que homologa a BNCC para o Ensino Médio e estabelece que as obras didáticas devem contemplar ao menos um tema contemporâneo em cada volume (Brasil, 2018c).

Assim, identificamos que o edital (Brasil, 2020b) trouxe os seguintes critérios que asseguram observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, com redação que inclui a validação para a diversidade e para Educação para as Relações Étnico-Raciais:

- a) Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos; [...]
- d) Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social;
- e) Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar seus saberes, conhecimentos, tradições, organizações, valores e formas de participação social (Brasil, 2020b, p. 28-29).

Essa perspectiva de formação para a cidadania que inclui o respeito e a valorização aos saberes afrobrasileiros, quilombolas e indígenas nos permite o entendimento de que, por meio do acesso a conteúdos e temáticas dessa natureza, estudantes podem construir uma compreensão de diferentes assuntos, realizando a relação entre a dimensão científica e escolar com a vida dos grupos supracitados. Apesar da existência desses critérios nos editais para que sejam considerados na construção de propostas didáticas, cada editora o faz da forma que achar mais coerente. Isso significa que haverá livros didáticos que avançarão em determinadas temáticas e invisibilizarão outras, pois não são estabelecidos parâmetros de mensuração que efetivamente obriguem a uma abordagem mais completa e complexa de determinados temas nos livros didáticos (Copatti; Santos, 2022).

Apesar de os livros didáticos sofrerem modificações no que tange a seu conteúdo (narrativas, imagens e ilustrações), para que não propaguem ideias equivocadas ou preconceituosas sobre a história e a cultura afro-brasileira, é importante dizer que tanto o seu processo de produção quanto de distribuição é atravessado por relações de poder, podendo desempenhar o papel indutor de reprodução e/ou produção de desigualdades sociais de raça, gênero, classe e idade (Silva, P.; Teixeira; Pacífico, 2013).

Nesse entendimento, nosso trabalho ganha ainda mais sentido, visto que os livros didáticos de Língua Portuguesa analisados são aqueles que foram orientados pela PNLD 2021, sendo pertinente destacar que, mesmo perante todos esses critérios construídos a partir de um parâmetro único de avaliação, há diferenças na maneira como o seu projeto pedagógico é apresentado, dada a especificidade de cada editora. Isso nos faz pensar que os conteúdos presentes em cada livro perpassam por uma linha de escolha, a qual pode, propositalmente ou não, silenciar as diversidades, em especial a temática da EREER, considerado tão importante para a formação de cidadãos críticos, conscientes e empáticos.

Ora, o ensino de Língua Portuguesa presente nos livros didáticos anteriores à implementação da BNCC seguia as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). No entanto, percebemos que há uma continuidade das orientações previstas nos parâmetros curriculares no texto da BNCC, especialmente no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa. Nos dois documentos, ela está inserida na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assumindo relevância no currículo por ser a disciplina de cunho obrigatório em todo o Ensino Médio. A concepção de linguagem entendida por ambos é que a linguagem é produto de interação, considerando, dessa maneira, a linguagem como uma prática social que (se) operacionaliza, pois as pessoas utilizam recursos linguísticos para interagir e estabelecer relações. Daí o texto continuar sendo o protagonista dentro da sala de aula, por meio da utilização de gênero textuais discursivos e seus contextos de produção, assim como por meio de práticas de linguagens orais e escritas, situação que conduz o falante a refletir por meio de prática de análise linguística.

Notamos que, na BNCC, ressalta-se a importância de se estudar os textos semióticos, pois, os mesmos fazem parte do mundo contemporâneo, em especial os textos veiculados no mundo digital. Ou seja, é possível perceber que este documento busca atrelar-se a textos contemporâneos, digitais ou não, que veiculam temáticas também contemporâneas, a fim de que atendam ao universo dos/das estudantes jovens. Tem-se com isso a tentativa de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais atrativo, mais próximo da realidade de tais jovens, por meio dos assuntos abordados e dos textos e imagens que o compõem.

É nesse contexto que destacamos o livro didático de Língua Portuguesa⁴⁷, instrumento dos mais valiosos e, por vezes, o único de que dispõe o/a professor/a de língua materna (Koch, 2020). Ele se organiza em unidades denominadas lições ou módulos, com conteúdo e atividades elaborados para serem utilizados por docentes e discentes, em especial, em sala aula. O LDP tem suporte de textos diversos (Marcuschi, 2008), de imagens e de ilustrações, elementos os quais traz consigo em diferentes gêneros, com informações sobre a língua por meio de temáticas sociais.

Há uma tendência em estruturar as lições em torno de temas sociais (fome, desemprego, educação, discriminação), do interesse da faixa etária do público a que se destinam os livros (família, animais - de estimação ou não -, amor, esporte, mistério, aventura, viagem) e, em menor escala, de temas pouco convencionais em livros didáticos, o que consideramos um avanço (poetas, língua - com variações e mudanças, “cola” estudantil e astrologia). Essa diversidade de temas envolve também contextos culturais diferentes (urbano, rural, doméstico, social), que poderia favorecer a exploração textual de forma eficaz, inclusive contemplando a interdisciplinaridade (Bezerra, 2020, p. 53).

Essa estrutura⁴⁸ trazida pelo LDP tem intenção pedagógica de instruir, de ensinar. Todavia, essas temáticas que estruturam as lições podem vir cheias de representações sociais, pois não há textos neutros; antes, eles favorecem alguma ideia ou estilo de vida, cultura, literaturas, linguagem e pensamentos de certos grupos raciais, ou seja, o LDP não é apenas uma fonte que permite a formação de leitores (Jurado; Rojo, 2006) e a aprendizagem gramatical da língua: é um material que contribui para a formação cidadã, precisando estar longe de qualquer narrativa que não favoreça a construção de uma educação para a diversidade. Assim, concordamos com Pêres (2023), para quem os LDPs podem veicular temáticas diversas, mas precisam evidenciar identidade e a potência da voz negra nos textos, em imagens e ilustrações. Precisamente, é o texto que se faz por meio de conexões entre vários elementos, como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc., sendo construído por meio de aspectos linguísticos e não linguísticos, configurando-se, portanto, sempre de modo interativo e, normalmente, multimodal (Marcuschi, 2008).

⁴⁷ Assumiremos a sigla LDP para indicar a nomenclatura livro didático de Língua Portuguesa.

⁴⁸ Bezerra (2020) aponta que a estrutura adotada pelos livros didáticos atualmente (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) originou-se no final da década 1960, consolidando-se na década de 70, com o início da expansão editorial desse tipo de livro, que na década de 80 chegou a aproximadamente 20 mil títulos; e, na de 90, em torno de 25 mil.

Bunzen e Rojo (2005) defendem a ideia de que a estrutura composicional do LDP como multimodal é composta por uma rede, em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.). As imagens (linguagem não verbal) apresentam funcionalidade no texto, fazendo com que sua presença deva contribuir para o processo de informação e de conhecimento do leitor (estudante e docente). Aliás, todos os elementos gráficos assumem papel importante por darem uma série de informações (Marcuschi, 2012) os quais contribuem na formação de sentido ao unirem-se ao texto.

Dessa forma, não há como não levar em consideração a presença das imagens, diante de sua funcionalidade dentro do texto, pois sua relação de proximidade com a palavra está cada vez mais integrada, ou seja, a abordagem de um texto ultrapassa os recursos linguísticos estáticos. Nota-se que a construção de sentido ocorre quando combinamos recursos visuais e verbais (Dionísio, 2014). Todos esses recursos estão presentes nos livros didáticos, os quais podem ser fonte de representações sociais.

Tais representações podem ser manifestas a partir de uma ótica sobre um determinado grupo social, que pode atender positivamente a um grupo cultural específico, apagando ou estereotipando outros, já que, como afirma Marcuschi (2008), o texto se constitui de muitos fatores e inclusive revela um determinado contexto. Ou seja, o livro didático,⁴⁹ importante artefato do pedagógico que circula no interior das salas de aulas, conteúdos, os quais formalizam o currículo, que de modo algum é imutável, sendo o resultado de um tempo histórico e de um paradigma educacional vigente de um determinado tempo/espço, cujas transformações revelam as exigências educacionais de uma época.

Assim, os conteúdos disponíveis nestes materiais podem ser fonte de estudos para pesquisadores, pois são capazes de nos mostrar, por exemplo, o modelo de sociedade, suas regras, mentalidades e cultura dominante, além de, por meio deles, ser possível constatar o desenho curricular, o método de ensino sugerido e a forma como a diversidade étnico-racial era representada. Em outras palavras, esse

⁴⁹ De acordo com Apple (2008), currículo é cultura, poder e ideologia. O livro didático, sendo a sistematização do currículo, ultrapassa os domínios pedagógicos, serve de vitrine para pensamentos, ideologias, conceitos.

importante instrumento pode nos dar subsídios para a compreensão de uma sociedade.

Com isso, os livros de Língua Portuguesa também fazem parte desse cenário, já que os conteúdos trazidos por eles são reveladores, mostram-nos quais temáticas são privilegiadas e predominantes dentro de um determinado contexto sociocultural. Dessa forma, ele pode até mesmo ser um formador de pessoas com visões equivocadas e distorcidas sobre o outro, por meio da estereotipação e da sub-representação da população negra em textos, imagens e figuras presentes nos livros didáticos (Almeida, 2016; Silva, 2019).

Portanto, como suporte de textos e de imagens diversificados, e instrumento de apoio pedagógico mais utilizado por professores e estudantes, os livros didáticos de Língua Portuguesa funcionam como orientadores do ensino de ambos, veiculando, por meio dos diferentes gêneros textuais, representações sociais sobre a população negra. São essas representações sociais que por muito tempo atuaram a favor da cultura dominante, ao virem expressas nos livros didáticos em conteúdos emblemáticos dessa classe dominante e em narrativas em que o papel social do negro era sub-representado, folclórico, animalizado, o que trouxe prejuízos para a nossa sociedade em aspectos individuais e sociais, como já apontamos acima.

Esses tipos de narrativas nos livros didáticos já recebiam críticas de ativistas do movimento negro, situação que os conduziu a lutar contra essa educação que negava valores intelectuais e culturais representados pela população africana e afro-brasileira no âmbito educacional. Dessas lutas, resultou a aplicabilidade de leis e diretrizes específicas para a diversidade étnico-racial, como já apontado em linhas anteriores. Importa então dizer que, diante dessa constatação, o teor provocativo para a transformação de como a educação era conduzida se deu a partir do entendimento acerca das sérias consequências que os livros didáticos gerariam se continuassem a propagar esse tipo de formação, que não contribui na construção de uma sociedade solidária, ética e que respeite a diversidade, a qual forma e enriquece com múltiplos saberes, conhecimentos e histórias nosso país.

Como foi apontado nos capítulos anteriores, os livros didáticos de Língua Portuguesa receberam outro olhar e precisaram passar por modificações em sua construção e configuração, para que não veiculassem qualquer informação que trouxesse conteúdos de cunho preconceituoso ou discriminatório sobre a população em questão. Cabe considerar as exigências da Lei n.º 10.639/03 e de demais

dispositivos legais que orientavam e exigiam que os sistemas oficiais de ensino brasileiro promovessem uma educação antirracista, já que atuaram diretamente nos editais do Programa Nacional do Livro Didático, os quais estabelecem critérios que devem ser seguidos por editores de livros didáticos, dentre os quais, deve haver a promoção da valorização dos diferentes segmentos étnico-raciais da sociedade brasileira.

Esse cenário educacional com novas conquistas para a população negra constituiu-se em um caminho para que uma nova sociedade seja construída a partir de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, como aquela que promove a divulgação e produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores capazes de educar cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam para todos o respeito aos direitos legais e a valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004a).

Daí a preocupação estar na oferta de uma formação deficitária por meio desses materiais e seus possíveis impactos negativos no desenvolvimento pessoal de estudantes, marcadamente, no que se refere à construção de sua autoimagem e identidade, como aponta Silva (2019). De acordo com a pesquisadora, informações equivocadas sobre a população negra (estereotipada e estigmatizada) veiculadas nesses materiais são uma porta de entrada para que esse tipo de compreensão se torne senso comum, um entendimento aceito como normal por todos. Uma compreensão dessa natureza conduz a ações, como postulado pela Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978), as quais, no contexto deste estudo, também podem estar equivocadas em relação à população negra, desdobrando-se no racismo, no preconceito e na subalternização, fazendo com que essa formação em nada contribua para uma sociedade racialmente justa.

Uma sociedade racialmente desigual atinge as sociabilidades dos/as estudantes dentro e fora da escola, pois elas se inter cruzam (Coelho, W.; Silva, 2016), ou seja, a sociedade racista reflete na escola e a escola reflete na sociedade. É importante dizer que as formas de discriminação de qualquer natureza não têm sua gênese na escola, contudo, o racismo, as desigualdades e discriminações presentes em nosso meio social passam por esse ambiente (Brasil, 2004a). Esse cenário pode ser comprovado nos constantes episódios de injúria racial ocorridos na escola e fora dela, configurando-se com um “círculo vicioso” que precisa ser combatido.

A escola pode desempenhar ações que combatam discriminações e contribuam na emancipação dos grupos discriminados por meio do acesso aos conhecimentos científicos e a registros culturais diferenciados (Brasil, 2004a). Também deve-se fazer entender que é urgente a construção de uma sociedade menos racista, com a compreensão de que a população negra é parte integrante de nossa formação por meio de suas contribuições socioculturais.

3.2 O lugar da EREER na Língua Portuguesa no contexto da BNCC

O ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio busca a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos ensinados nessa etapa da formação. Dessa maneira, espera-se dele o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante avançar em níveis mais complexos de estudos, de modo a integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento, a fim de atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões das práticas sociais.

Na esteira desse entendimento trazido pela LDB/96, segue também a BNCC, a qual integraliza a Língua Portuguesa à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com a obrigatoriedade de ser ensinada de forma obrigatória em todo o Ensino Médio (Brasil, 2017). Orientada pelas DCEM do Ensino Médio, assume também em sua narrativa o entendimento de que a linguagem é uma forma de interação entre os sujeitos, a partir da interação entre os sujeitos e no contexto comunicativo determinado em que a comunicação se estabelece. Por meio dessa atividade comunicativa, o sujeito se constitui e é construído, podendo-se dizer que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito. Assim, o indivíduo não a emprega para expressar um pensamento ou transmitir informação, já que ela é o lugar mesmo de ação ou de interação (Matta, 2009).

No documento, há a centralidade da aprendizagem da leitura, da escrita, da produção textual e da oralidade por meio dos gêneros textuais/discursivos e semióticos⁵⁰. Por meio deles, serão apresentados os objetos de conhecimentos e temáticas transversais, por exemplo. Destaca-se a introdução de gêneros semióticos e contemporâneos, a fim de indicar, diante do contexto digital, que os gêneros são produzidos e, sobretudo, estão associados à realidade comunicativa de jovens

⁵⁰ Semiótica é uma teoria das significações e uma ciência dedicada ao estudo dos significados.

estudantes. Com essa concepção, podemos ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura e a escrita, falando de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos.

Essa concepção de linguagem oferece à escola e aos/as estudantes um aprendizado da língua que implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que constroem e as escolhas linguísticas a que procedem (Brasil, 2006).

Além disso, há uma preocupação com o desenvolvimento de um processo de ensino/aprendizagem voltado ao exercício da cidadania, em que sejam criadas condições para que o aluno construa a sua competência discursiva (Nunes, 2020), a qual será desenvolvida a partir da inserção dos/das estudantes em contextos de aprendizagem, situação em que caberia à escola proporcionar aos/as estudantes a apropriação de conhecimentos linguísticos relevantes para a sociedade, oferecendo experiências significativas com práticas de linguagens em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), em práticas de leitura situadas em campos de atuação social⁵¹ diversos, vinculados ao enriquecimento cultural próprio, às práticas cidadãs, ao trabalho e à continuidade dos estudos.

Tais campos de atuação são possibilidades de ampliação de situações nas quais os/as jovens desenvolvem sua capacidade de tomar e sustentar decisões, realizar escolhas e adotar posturas críticas e reflexivas, sustentadas pelos valores da sociedade democrática e do Estado de direito em que se encontram. Por meio deles, estudantes adensariam seus conhecimentos e alcançariam maiores níveis de teorização e análise crítica, especialmente para o exercício constante de práticas discursivas de linguagens. Assim, consoante com o discurso da BNCC, essas práticas buscam a participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum (Brasil, 2018a).

⁵¹ Os campos de atuação da BNCC são: Campo da vida social, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico midiático, Campo de atuação na vida pública, Campo artístico literário.

Na esteira das propostas orientadoras desse documento, o ensino da língua nacional deve também

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018a, p. 498).

Depreende-se, assim, que há a busca pela formação de estudantes leitores, não somente, de decodificação de códigos e sim leitores sociais, sobretudo, que tenham a habilidade de agir de maneira crítica diante de um código escrito, falado ou imagético, que permita o contato com o diverso, o debate de ideias, a ação favorável à ética e à democracia e, sobretudo, ao exercício da cidadania. Diante desse cenário de formação para o exercício da cidadania a partir de uma formação de leitores, de ouvintes, de falantes e de produtores textuais críticos e reflexivos, apontaremos em que momento este documento – que traz a EREER como uma temática transversal – se aproxima das suas exigências já apontadas ao longo desse texto.

Antecipadamente, concordamos com W. Coelho, Gonçalves e Cruz (2024), que aponta que a BNCC não tem a EREER como eixo estruturante, apesar de estar presente na sua narrativa. Todavia, a mesma não é desenvolvida e problematizada no decorrer do documento. Nesse sentido, buscamos pensar em que medida ocorre um possível atrelamento entre a BNCC e as perspectivas de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Notamos que, dentre as competências gerais, há duas muito importantes para essa educação: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais; e desenvolver a empatia e cooperação entre cultura e história próprias. Ambas conversam entre si em sentido amplo, em especial, em relação ao respeito e à empatia para com a diversidade.

Por outro lado, não há o marcador de especificidade desta diversidade nestas competências, ou seja, aquela relativa à população negra como formadora de um patrimônio cultural brasileiro, como nos interessa aqui. No entanto, há que se considerar que o documento aponta a importância e a necessidade de se trabalhar de forma transversal em todos os componentes curriculares as relações étnico-raciais.

No mesmo caminho da formação ligada à diversidade, ocorre o ensino de Língua⁵² Portuguesa, quando revela que a ampliação de repertório pode valorizar a diversidade cultural e abranger as produções e as formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.

Em se tratando da competência específica número 2 (dois) da área de Linguagens e suas Tecnologias, identificamos o seguinte

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018a, p 484).

Essa competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias nos mostra a preocupação em ensinar os tópicos de linguagem enquanto práticas sociais ligadas ao campo de identidade, de conflitos e relações de poder. Ao apontar a expressão “respeito à diversidade”, notamos que não é apontada a especificidade de raça, da mesma forma ocorre quando se aponta no combate ao preconceito de “toda natureza”. Nesta competência, não há o marcador de raça alguma, ao passo que, sim, há a busca por uma formação estudantil baseada nos direitos humanos e na democracia, permitindo-nos inferir que o tratamento das relações étnico-raciais é inerente a esses mesmos direitos humanos e democracia.

De forma mais específica, constatamos que a diversidade atrelada à EREER promove a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. De maneira geral, a Base Nacional Curricular Comum, balizadora de currículos escolares, defende o discurso de que a educação se pauta no respeito à diversidade e na exclusão de toda forma de preconceito, além de defender a inserção de uma educação para as relações étnico-raciais de maneira transversal, como aquela que está presente em todos os componentes curriculares de maneira integradora.

⁵² A BNCC para o Ensino Médio destaca, dentre as práticas contemporâneas de linguagem, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor).

Podemos observar que a relação entre a ERE e a Língua Portuguesa está associada ao aspecto da diversidade de maneira ampla e, de forma mais específica, percebemos o ensino da literatura. O que fica explícito é o teor dos textos e das imagens, em hipótese alguma, deve disseminar palavras, ideias ou mensagens que firam a diversidade, sendo importante que sejam presentes e passíveis de compreensão os processos identitários que permeiam as práticas de linguagens.

Essa forma de introdução da ERE de maneira não estrutural, mas transversal, atrelada à exigência prioritária de uma formação técnica dos/das estudantes em prol do mercado de trabalho, poderá estar presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, já que são eles são a materialização do currículo, e este por conseguinte é um território de disputas (Apple, 2008). É dentro dessa realidade que as análises dos livros didáticos do 1º ano do Ensino Médio foram realizadas, pois ele, com seu formato multimodal, traz uma multiplicidade de gêneros discursivos e semióticos que informam, mas também veiculam representações sociais.

Essas representações sociais acerca da população negra estão intimamente ligadas aos dispositivos legais que movem a educação brasileira, sobretudo, se neles há exigências que representam mudanças positivas sobre a história da população em destaque. Espera-se que a forma de apresentar e representar nos currículos, nas propostas pedagógicas, na ação docente e, em especial, nos livros didáticos, seja também feita dessa maneira. Espera-se, mas não há garantias. Assim, é nesse novo contexto educacional que mostraremos as diferentes formas de representação da população negra nos livros didáticos.

Assim, enveredar pelos caminhos das análises da representação que os livros didáticos de Língua Portuguesa trazem possibilitou identificar se o processo de representação social da população negra vem sofrendo mudanças ao longo do tempo, por meio de avanços e de permanências. Além disso, foi possível conhecer como esses exemplares são formatados a partir da BNCC e se o discurso promovido por ela se manifesta a favor da cidadania, da diversidade e da não veiculação de nenhuma forma de preconceito e de discriminação.

Ademais, as análises desses exemplares nos mostraram a ocorrência ou ausência de uma preocupação e responsabilidade de fomentar conteúdos em prol de uma sociedade antirracista e pautada na diversidade, a fim de que processo de perpetuação histórica de invisibilidade dessa população minorizada seja dirimido, posto que livros didáticos ainda não representam em sua maioria a alteridade e

diversidade humana de forma positiva, pois grande parte deles retrata a população negra de forma estigmatizada e com a presença de estereotipação (Silva, 2019).

O capítulo que segue, abordará discussões relevantes acerca do contexto das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos livros didáticos, com ênfase na análise de imagens e textos que apresentam informações e representações sociais acerca da população negra. Serão examinadas as formas de representação e as construções discursivas presentes nesses materiais, especialmente no que tange às questões relacionadas às identidades, estereótipos e narrativas sobre a população negra, considerando suas múltiplas dimensões. Além disso, o capítulo discutirá as implicações dessas representações sociais no âmbito das linguagens, apontando como os livros didáticos contribuem para a construção de sentidos e para a formação de uma imagem social sobre as questões étnico-raciais no contexto educacional.

Apresentaremos, também, alguns conceitos importantes para a análise dos dados e versaremos sobre o conceito de representações sociais, relacionando-o aos estudos sobre as narrativas trazidas nos livros didáticos em períodos anteriores. Posteriormente, indicaremos os caminhos metodológicos deste estudo.

4- REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA VEICULADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO

“As representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la”.

(Denise Jodelet, 1989, p. 31).

É possível depreender o poder que têm as representações sociais sobre a vida das pessoas, uma vez que elas fundamentam e justificam pensamentos, dando poder de decisão, de julgamento sobre pessoas, coisas e fatos. São uma espécie de guia, instrutoras de nossos comportamentos, determinantes dos campos das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas socialmente. Elas regem condutas desejáveis ou admitidas (Moscovici, 1978), sendo transmitidas por meio da comunicação, da linguagem. As representações sociais circulam nos discursos, são carregadas de palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas (Jodelet, 1989). Um dos aspectos importantes da teoria ocorre pelo fato de a mesma considerar importante o papel da mídia na formação e na difusão do conhecimento social (Chaib, 2015).

A linguagem é um fator essencial para circulação das representações, algo pertinente para o presente estudo, em razão de os livros didáticos de Língua Portuguesa serem organizados de textos, de imagens e de ilustrações, que, distantes da neutralidade, pelo contrário, disseminam ideias, juízos de valor e concepções determinadas. Eles têm a potencialidade de grande propagação dessas ideias que, conseqüentemente, contribuirão na formação e orientação de condutas de estudantes diante de situações diversas, em especial, no que se refere à questão racial e a seus desdobramentos de cunho social⁵³.

Dessa maneira, caso um livro didático, em suas imagens tenham teores estereotipados, estigmatizados e discriminatórios acerca da diversidade, em especial, sobre a população negra, o mesmo poderá ser um material que impactará negativamente na educação brasileira. Assim, ao relacionarmos o livro didático e a teoria das representações sociais, podemos dizer que a teoria da objetivação,

⁵³ Referimo-nos às ações de discriminação, de racismo e de injúria racial e a naturalização do lugar de subalternização da população negra dentro da sociedade.

cunhado por Moscovici (1978), se faz presente, quando são veiculadas informações socialmente enraizadas, no caso do racismo nos livros didáticos, encontramos a objetivação, quando nele, são veiculados a representação estereotipada ou negativa sobre a população negra. E são frequentemente ancoradas, em representações sociais desta natureza. Dito de outra forma, queremos dizer que por meio dos processos de objetivação e ancoragem, ocorre a construção de representações sociais, as quais desempenham papel central na formação de condutas, nas ações das pessoas. Elas, conseguem incutir um sentido ao comportamento e integrá-lo numa rede de relações em que o objeto está inserido (Moscovici, 2003).

Por meio desses processos da objetivação e da ancoragem, conceitos advindos de Moscovici (1978), ocorre a incorporação do novo, do não familiar aos universos consensuais, isto é, informações novas, “ganham” por parte das pessoas uma nova representação e posteriormente incorporam-se no seu cotidiano, tornam-se, tangíveis, familiar, parte de seu universo. E essa representação, será um caminho para ação e para moldar comportamentos.

As representações sociais estão atreladas ao tempo, ao espaço e ao contexto sociocultural em que são construídas, isto é, a objetivação de um determinado conceito depende do acesso diferenciado às informações em função da inserção social dos sujeitos e dos aspectos valorativos do grupo (sistema de valores do grupo). Assim, esses fatores são essenciais para serem pensados e levados em consideração quando nos deparamos com diferentes representações sociais (positivas ou negativas) sobre determinado objeto, conhecimento e no caso desta tese, sobre a população negra. Como já foi apontado no decorrer deste trabalho, as representações sociais sobre a população negra nos livros didáticos vêm sendo transformadas no decorrer do tempo histórico-cultural.

Na década de 1950, os estudos do pesquisador Dante Moreira Leite, que apontou indícios de tratamento contra a população em destaque. Naquela época, já se demonstrava o interesse de estudar aquilo que hoje apontamos como representações sociais nos livros didáticos, por já se iniciarem movimentos contrários ao mito da democracia racial e se iniciar o processo de luta dos ativistas negros contra o racismo presente nos livros didáticos. Já se iniciavam também as lutas em busca de uma ampliação nos currículos (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003).

Nos anos 2000 e 2001, de acordo com Silva (2019), os estudos sobre as representações sociais acerca da população negra prosseguem e o processo de

transformação da representação do negro nos livros didáticos também, como se pôde notar na seção anterior, em que os resultados de pesquisas feitas com os livros didáticos apontam mudanças na forma como a população negra é apresentada, a exemplo de sua não associação a animais, situação costumeira em períodos anteriores. Essa nova realidade já corresponde a um fator positivo nessa luta contra a representação desumanizada de que essa população era objeto.

Ao voltarmos para o capítulo I desta tese, percebemos que os livros didáticos estudados, no recorte temporal de 2018 a 2022, continuam esse processo de transformação nessas representações sociais da população negra, com a diferença de serem os livros de Ensino Médio o foco de análises de tais representações. A partir desse levantamento, foi possível verificar os avanços e as permanências acerca das representações sociais que os LDPs das diferentes áreas apresentam, dentre os quais, iremos citar alguns, somente a título de ilustração. Percebeu-se que, em alguns livros didáticos, houve uma diminuição de representações e discursos racistas, e maior quantitativo de personagens negros, todavia, a maioria dos resultados aponta para o processo do apagamento, da estereotipação, do condicionamento à situação de conflito e à inserção de temáticas de desigualdade social.

Nesse capítulo vemos que as representações sociais da população negra e afro-brasileira presentes nos livros didáticos vêm sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, como História, Biologia, Matemática, Artes, Filosofia e Língua Portuguesa, como aponta o levantamento de trabalhos presentes no capítulo I desta tese. Alguns dos estudos voltaram-se para essa temática e concluíram haver avanços e permanências na forma como os livros didáticos representam a população em destaque. Esses trabalhos específicos trazem dados importantes que nos mostram a preocupação de pesquisadores sobre como estão sendo elaborados os conteúdos, os textos, as imagens e as ilustrações em prol de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, com destaque para a população negra em livros didáticos do Ensino Médio, após a implantação da BNCC.

Esses estudos nos mostram o quão importantes são os livros didáticos, pois não são fontes somente de informações e, sim, de representações sociais, as quais circulam através das inúmeras narrativas trazidas por eles. Essas narrativas podem moldar representações sociais a respeito da população negra e de seu legado, as quais irão fazer parte do entendimento e compreensão dos/as estudantes acerca dessa população e de outras que estejam presentes ou ausentes ali, realidade que

pode vir a comprometer a formação de pessoas conscientes acerca da diversidade étnico-racial presente em nosso país.

O que o livro didático veicula e veiculou durante muito tempo foi alvo de preocupação dos movimentos sociais e intelectuais da população negra e não negra, posto que foram criados dispositivos para a modificação e ampliação do currículo escolar e, conseqüentemente, do conteúdo dos livros didáticos. Além disso, há a necessidade da atuação do Plano Nacional do Livro Didático, para avaliar e validar os livros didáticos para serem adotados nos espaços escolares. O cuidado e a responsabilidade em eliminar dos livros didáticos aquelas representações sociais racistas, com presença de estigma, estereótipo e deturpação acerca da população negra e afro-brasileira e africana, é um dever que deve ser cumprido e fiscalizado sempre pelos órgãos responsáveis.

Emerge então a preocupação com o processo de formação educacional de jovens de Ensino Médio e com a necessidade de pesquisar se tanto a Lei nº 11.645/8 quanto as exigências do PNLD 2021 estão sendo concretizadas nos livros didáticos, mesmo após a construção de uma base curricular comum. Partindo desse ponto, este trabalho se propõe a utilizar como fonte de pesquisa os livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano de Ensino Médio, com o intuito de se debruçar sobre o objeto proposto, que corresponde à representação social da população negra nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano de Ensino Médio, com o intuito de compreender como essa população é representada nesses livros após a implantação da BNCC. Esse movimento analítico vai permitir comprovar a tese de que as representações sociais da população negra presentes nos LDPs vêm sofrendo um processo de transformação no decorrer do tempo, o qual continua após a implantação da Base Nacional Curricular Comum.

Assim, passamos aqui a problematizar como a população negra vem sendo representada nos LDPs de 1º ano do Ensino Médio, compreendendo a importância das representações sociais a seu respeito presentes nesse artefato do currículo (Apple, 2008), especificamente, para a formação do/a estudante no que tange à visibilidade da cultura negro-africana (Pará, 2021) e à valorização da história e seu legado na formação brasileira.

Ao analisarmos as representações sociais veiculadas nas imagens e nos textos dos livros didáticos, por meio da teoria de Moscovici e com o apoio de literatura especializada, apresentaremos as representações sociais da população negra

presentes nas imagens e textos do livro didático de Língua Portuguesa, considerando seus diferentes contextos abordados ao longo da obra. Veremos que as representações sociais trazidas nos exemplares são aquelas que sofreram os processos de objetivação e ancoragem e que por este motivo foram enraizadas e compartilhadas socialmente.

3.3 Abordagem da pesquisa e procedimentos teórico-metodológicos

O presente estudo tem abordagem qualitativa Gatti e André (2011), Minayo (2001), Chizotti (1991) com a realização de pesquisa documental Severino (2007); Gil (2008). O documento em questão se trata dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio aprovados pela PNLD 2021 utilizados em escolas públicas em Belém do Pará⁵⁴. É importante situar que, esses livros didáticos são espelhos de um contexto histórico e social, e seu conteúdo nos revela a realidade da Educação para as Relações Étnico- Raciais no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Assim, essa teoria possibilitou que fosse realizada uma leitura científica de imagens, textos e ilustrações, desvelando as representações sociais presentes nesses materiais, nos indicando as possíveis transformações na forma como a população negra é representada, ocasionadas pelas leis, que garantem a presença da diversidade étnico- racial nos currículos e pela BNCC, cujo trato com a temática não é central e sim transversal. Dois caminhos distintos, que podem trazer prejuízos a forma como os livros didáticos em questão, desenvolvem o trato com a ERER.

E esses possíveis prejuízos trazidos nos livros didáticos são de cunho educacionais, de formação humana e cidadã, caso, continue, como já apontam os capítulos 1 e 2 desta tese, a representar a população negra de forma desfavorável, ou seja, com as imagens ou textos que a retratam de maneira negativa, estereotipada ou prejudicial, reforçando preconceitos, discriminações ou visões distorcidas sobre ela.

Representações sociais, elaboram as ações dos sujeitos e representações dessa natureza podem construir nos/as educandos/as concepções e ações que ferem

⁵⁴ Em linhas posteriores serão mostradas informações mais detalhadas sobre o critério de seleção dos livros didáticos.

a cidadania, a dignidade humana e o respeito a diversidade étnico- racial. No entanto, representações positivas podem ter o efeito contrário, efeito positivo.

Com Base em Moscovici (1978, 2003) e em Silva (2019), foi possível identificar se os conteúdos dessas representações sociais, seguem sendo estereotipadas, deturpadas, apagadas, com qualquer tipo de discriminação racial, ou seja, se de alguma forma esse tipo de representação social é compartilhada socialmente e naturalizada (Silva, 2019) ou expressam transformações positivas, resultado de um novo contexto educacional e social que garantiu a implementação de dispositivos legais a favor da diversidade racial e que já apresenta avanços no entendimento da importância da existência de uma sociedade antirracista. Assim, foi possível constatar, se existe um caminho possível para dirimir ou modificar percepções negativas/inexistentes sobre o legado da população negra na educação brasileira, baseando-nos nos estudos de Moscovici (1978) que apontam que as representações sociais não são fixas, e sim mutáveis.

Assim, por meio da Teoria das Representações Sociais, foi possível desvelar as representações sociais que os livros didáticos de Língua Portuguesa trouxeram à baila, em especial de que forma esses conteúdos estavam atrelados a EREER emanando concepções, significados e representações sociais a respeito da literatura e da língua portuguesa, por meio dos diferentes gêneros textuais e semióticos.

Além da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003), utilizamos Bardin (2021) para a organização do corpus da pesquisa, assim como apoio de literatura especializada acerca da temática como os estudos de W. Coelho (2012, 2018, 2023); M. Coelho (2010, 2018); Lajolo (1996) Silva (2001, 2011, 2019); Apple (2008); Sacristán (2013, 2017); Marcuschi (2008), Koch (2020), dentre outros.

Dessa forma, os dados dessa investigação passaram pelas seguintes etapas: a) coleta do *corpus* da pesquisa; b) critérios para a seleção de textos, e imagens; e c) análise dos dados.

3.3.1 A coleta do *corpus* da pesquisa

Foram alvo de investigação, os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2020), escolhidos por docentes de Língua Portuguesa de Ensino Médio de escolas gerenciadas por duas Diretorias Regionais de Ensino (DREs). Essas diretorias em suas respectivas áreas e circunscrição, e em articulação com o Secretário de Estado de Educação e demais unidades centrais da

Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PA), são consideradas unidades descentralizadas, responsáveis pela gestão, coordenação e acompanhamento das unidades escolares sob sua jurisdição (Pará, 2024). Cada diretoria conta com equipes multidisciplinares, com membros como: dirigente regional de ensino, técnicos de referência de tecnologia, psicólogos, assistentes sociais, secretários, engenheiros civis e elétricos, apoio administrativo, assessoria de gestão pedagógica, além de técnicos para as áreas de recursos humanos, serviços aos/as estudantes, recursos descentralizados, censo e matrícula, currículo avaliação e programas, formação, desporto e cultura escolar, entre outros (Pará, 2024).

De acordo com o governo do Estado, a presença das DRES facilita o atendimento às demandas ofertadas pelas escolas e a implementação de programas e ações da Secretaria de Estado de Educação, garantindo a assistência e a qualidade do ensino. O estado do Pará necessita que a Secretaria esteja mais próxima das necessidades da população que se encontra no interior do estado. Por esse motivo, essas diretorias estão presentes, na capital, Belém do Pará, e em alguns municípios que compõem o estado, totalizando assim, 40 (quarenta) Diretorias Regionais de Ensino. Vale ressaltar que, no interior do estado, municípios de uma mesma circunscrição são gerenciados por uma só DRE, como é o caso das DREs de Castanhal, de Abaetetuba, de Bragança, dentre outras que gerenciam escolas de municípios que estão em suas adjacências. O quadro a seguir nos mostra a configuração das DREs após a publicação da Portaria nº 01/2024 – GS/SEDUC, de 12 de janeiro de 2024, que criou de três novas Diretorias Regionais de Ensino (DREs), que estão sediadas nos municípios de Cachoeira do Arari, Curralinho e Afuá, na região do Marajó, e alterou a denominação de algumas DREs (Pará, 2024).

Quadro 3 - Diretoria Regional de Ensino do Pará

Diretoria Regional de Ensino	Municípios de circunscrição	DRE anterior
Abaetetuba	Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju e Tailândia	Abaetetuba
Afuá	Afuá e Chaves	-
Altamira	Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu	Altamira
Ananindeua 1	RMB	Ananindeua 1

Ananindeua 2	RMB	Ananindeua 2
Ananindeua 3	RMB	Ananindeua 3
Ananindeua 4	RMB	Ananindeua 4
Ananindeua 5	RMB	Ananindeua 5
Belém 1	RMB	Belém 1
Belém 2	RMB	Belém 2
Belém 3	RMB	Belém 3
Belém 4	RMB	Belém 4
Belém 5	RMB	Belém 5
Belém 6	RMB	Belém 7
Belém 7	RMB	Belém 8
Belém 8	RMB	Belém 9
Belém 9	RMB	Belém 10
Belém 10	RMB	Belém 11
Benevides	RMB	Benevides
Bragança	Augusto Corrêa, Bragança, Cachoeira do Piriá, Tracuateua e Viseu	Bragança
Breves	Breves, Gurupá, Melgaço, Portel, Anajás e Bagre	Breves
Cametá	Baião, Cametá e Mocajuba	Cametá
Capanema	Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe -Boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santa Luzia do Pará, Santarém Novo e São João de Pirabas	Capanema
Capitão Poço	Capitão Poço, Garrafão do Norte e Nova Esperança do Piriá	Capitão Poço
Castanhal	Castanhal, Curuçá, Inhangapi, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São João da Ponta, São Miguel do Guamá, Terra Alta e Marapanim	Castanhal
Conceição do Araguaia	Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Pau D'arco, Redenção, Santa Maria das Barreiras e Santana do Araguaia	Conceição do Araguaia
Curralinho	Curralinho, Muaná, São Sebastião da Boa Vista, Ponta de Pedras, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará	Curralinho
Itaituba	Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Placas, Rurópolis e Trairão	Itaituba

Mãe do Rio	Aurora do Pará, Dom Eliseu, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Paragominas e Ulianópolis	Mãe do Rio
Marabá	Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia	Marabá
Maracanã	Igarapé-Açú, Magalhães Barata e Maracanã	Maracanã
Monte Alegre	Alenquer, Almeirim, Monte Alegre e Prainha	Monte Alegre
Óbidos	Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná e Terra Santa	Óbidos
Parauapebas	Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado dos Carajás e Parauapebas	Parauapebas
Santa Bárbara	RMB	Parauapebas
Santa Isabel do Pará	Bujaru, Colares, Concórdia do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, Tomé-Açu e Vigia	Santa Isabel do Pará
Santarém	Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém	Santarém
Cachoeira do Arari	Cachoeira do Arari, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure	Região da Ilhas
Tucuruí	Breu Branco, Goianésia do Pará, Novo Repartimento, Pacajá e Tucuruí	Tucuruí
Xinguara	Água Azul do Norte, Bannach, Ourilândia do Norte, Rio Maria, São Félix do Xingu, Sapucaia, Tucumã e Xinguara	Xinguara

Fonte: Pará (2024)

O presente trabalho se voltou para as escolas gerenciadas pelas DREs 03, do município de Ananindeua, e 09, do município de Belém. A DRE 03 e a DRE 09 têm sob a sua responsabilidade 12 (doze) e 09 (nove) escolas de Ensino Médio, respectivamente. O recorte justifica-se pela vinculação da pesquisadora a ambas no exercício da docência, situação positiva que nos permitiu um acesso às diretorias com menos dificuldade. O estudo se configurou mais exequível, mas essa situação não nos eximiu de adentrar as diretorias atendendo aos protocolos técnicos que um estudo desta natureza exige.

Abaixo, apresentamos um perfil⁵⁵ de atendimento das escolas pelas referidas diretorias de ensino. No entanto, somente as escolas de Ensino Médio foram convidadas a disponibilizar exemplares.

Quadro 4 - Perfil de Atendimento das Diretorias Regionais de Ensino

DRE	Quantidade de estudantes	Quantidade de escolas			
		Geral	EF	EFM	UTE
DRE03	10.661 alunos	19	9	12	-
DRE09	-	21	10	9	1

Fonte: site oficial da SEDUC-PA (2024)

Os livros didáticos disponibilizados pelas instituições educacionais são oriundos de diferentes editoras. O *corpus* é, portanto, composto por 3 exemplares de livros, conforme disposto no Quadro 5:

Quadro 5 - Quantidade de manuais que compõe o corpus

Nome do livro	Editora
<i>Linguagens em interação</i>	Moderna
<i>Se liga nas linguagens</i>	Moderna
<i>Português Interação</i>	Editora do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.3.2 Exploração e critérios de seleção dos materiais analisados

De posse dos exemplares, partimos para o processo de separação dos livros, excluimos os exemplares repetidos. Exploramos os exemplares, observamos as imagens, textos e ilustrações que fizeram menção à temática desse estudo e os selecionamos como alvo de investigação. Nesse momento, foi possível observar a organização dos objetos de conhecimento e sua relação com a temática em questão, bem como elementos textuais e não textuais, e atividades presentes nos livros, para verificar, à primeira vista, as semelhanças e as diferenças entre os exemplares no que se refere à temática. As análises limitaram-se somente a textos com personagens que fossem pessoas, excluindo aqueles nos quais há animais ou objetos que são personagens personificados.

⁵⁵ Os dados que compõem o perfil das Diretorias Regionais de Ensino foram coletados no site da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). Os números de estudantes matriculados são correspondentes ao Censo 2023. A DRE 09 é responsável pela Unidade Técnica de Educação Especializada (UTE).

A metodologia utilizada para o processo de análise das imagens selecionadas foi de natureza observacional. A seleção dos dados ocorreu por meio do manuseio dos livros e da observação das unidades correspondentes ao 1º ano do Ensino Médio, aprovados pelo PNLD 2021. Esse movimento teve a finalidade de identificar de forma direta a presença ou ausência da população negra em imagens, ilustrações e textos. Além disso, escolhemos as imagens observando aquelas que apresentavam diversidade da população negra, como: expressões culturais, artísticas, religiosas e literárias. Quanto aos textos, selecionamos os literários e os não literários, de autoria negra ou não negra que fizessem menção explícita ou implicitamente à população em questão. Em seguida, selecionamos e analisamos os dados.

3.3.3 Tratamento dos dados

Os dados foram analisados baseados em nosso aporte teórico, com evidência para Moscovici (1978, 2003), Silva (2019), Apple (2008), além da literatura especializada em W. Coelho (2012), Lajolo (1996), L. Silva (2019), Dourado e Siqueira (2019), entre outros apresentados em capítulos anteriores. Na análise das imagens, das ilustrações e dos textos dos LDPs, utilizaram-se os seguintes passos, relacionados aos nossos objetivos: a) apontamos as representações sociais implícitas nas imagens e textos; b) relacionamos os conteúdos de Língua Portuguesa e a ERER; e c) apresentamos as aproximações e distanciamentos no tratamento dado a população negra nos livros analisados. Nas linhas que seguem, daremos início à caracterização dos livros didáticos e às análises dos dados, seguindo os passos apresentados acima.

3.4 Caracterização dos exemplares

3.4.1 *Se liga nas linguagens: Português*

A obra intitulada *Se liga nas linguagens*, de autoria Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2020), produzida pela Editora Moderna, configura-se como um volume único para o Ensino Médio, com 319 páginas, organizado em 32 capítulos. Há uma separação entre a literatura e o estudo de linguística. Os primeiros 15 capítulos são referentes ao estudo de literatura para todo o Ensino Médio, enquanto os 17 capítulos posteriores voltam-se para a linguística. Como é um livro de volume único, as análises voltaram-se para os capítulos que são destinados ao 1º ano do Ensino Médio, aqueles que trazem objetos de conhecimento exigidos da referida série. Nesse sentido, os

capítulos analisados que foram observados e lidos atentamente foram: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 16, 17, 18, 19 e 22. Nestes foram encontradas menções sobre a população negra nos capítulos 1 e 2 (literatura), e 16 e 19 (linguística).

3.4.2 *Linguagens em interação: Língua Portuguesa*

A obra intitulada *Linguagens em interação* é da autora Juliana Vegas Chinaglia (2020), sendo produzida também pela Editora Moderna. O livro organiza-se em um único volume para o Ensino Médio, apresentando 320 páginas, as quais são organizadas em unidades, capítulos e seções. São 6 unidades, com cada unidade apresentando 2 capítulos, compostos de 8 a 10 seções. Neste exemplar, analisamos as unidades 1 e 2 e seus referidos capítulos, pois abordam os objetos de conhecimento destinados ao 1º ano do Ensino Médio.

3.4.3 *InterAção: Português*

Este livro se constitui em um volume único para todo o Ensino Médio, contendo 320 páginas e organizando-se em 12 unidades. Todas as unidades seguem a mesma linha de organização, subdividindo-se em: literatura; literatura viva; leitura; análise linguística e semiótica; atividades; produção de texto; e eu, você e o mundo. O livro é utilizado por docentes nos três anos deste nível de ensino. Para a turma do 1º ano, são utilizadas as quatro primeiras unidades, pois são correspondentes ao que “deve” ser ensinado a esse público.

3.5 **Análise dos exemplares**

3.5.1 *Se liga nas linguagens: Português*

No livro didático “Se liga na linguagem” iniciamos nossa análise pelos capítulos que se referem ao componente curricular literatura, a qual, também se constitui um espaço de disputa, em especial, no interior dos currículos escolares brasileiros que de forma hegemônica aborda as manifestações literárias advindas da Europa, aquelas consideradas como clássicas, exemplares em uma determinada época, e que certamente não inclui manifestações literárias não brancas. Dessa forma, notamos que a presença da população negra e de sua manifestação na literatura é diminuta. Os capítulos se desenvolvem em volta das manifestações literárias de autores clássicos, sejam brasileiros ou europeus, a exemplo, de conteúdos sobre gêneros e escolas literárias. Sobre os gêneros literários, são apresentados o épico, o dramático

e o lírico observando-se a sua origem grega, a visão clássica. A herança portuguesa se compõe em um capítulo, que se desdobra no trovadorismo (cantigas de amor e de amigo), no humanismo (lírica de Camões, teatro e epopeia Vicentina).

A literatura no Brasil é representada pelo Quinhentismo, o qual é representado pela carta de caminha, que versa oficialmente olhar da metrópole portuguesa sobre as terras brasileiras, e pelas escolas literárias, barroco e arcadismo. A literatura brasileira consorciada com a portuguesa decorre do processo colonizador e seu ensino em consórcio de se dá pelo entendimento que a nossa literatura é derivada da literatura portuguesa. Situação que nos mostra não só o processo de domínio europeu sobre nossa literatura brasileira, como evidencia o apagamento cultural de outros povos que também contribuíram com a nossa formação cultural. O ensino da literatura escolar apresenta a hegemonia branca, masculina e economicamente privilegiado.

Evidenciamos essa informação acima, quando nos deparamos com a “pressão” dessa literatura eurocentrada que recebe a validação como conhecimento a ser seguido e presente nos livros didáticos, quando nos deparamos com a supervalorização de obras europeias pela crítica, pelas universidades, academia de letras e Ministério da Educação e cultura. A intelectualidade nacional, por sua vez, reforça a rigidez pedagógica ao valorizar, pelo discurso e pela práxis, a história literária e cultural europeia, em detrimento às produções brasileiras contemporâneas ou outros núcleos periféricos (Oliveira; Santos; Kuabara, 2016).

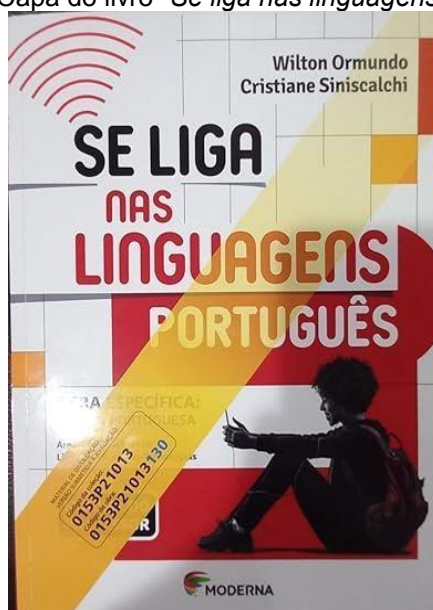
Essa realidade formativa, que apaga as vozes negras, é um problema dada a sua função de ser também humanizadora, que exprime o homem e depois atua na própria formação (Cândido, 1999), assim, ela é necessária nos livros didáticos, pois oportunizará aos seus leitores a construção da sua humanização a partir do que ela traz sobre a vida e sobre quem ela apresenta. Uma vez que a literatura é humanizadora, ela exprime o homem e depois atua na própria formação (Cândido, 1999), motivo pelo qual notamos a necessidade de estar presente nos livros didáticos, pois oportunizará aos seus leitores a construção da sua humanização a partir do que ela traz sobre a vida. No entanto, é importante dizer que o ensino desse componente curricular não pode ser exclusivamente sistemático, isto é, somente caracterizado como um sistema de obras. É preciso ensinar para além disso, pensar na sua função humanizante. A literatura do Brasil faz parte das leituras do Ocidente da Europa (Cândido, 1999), sendo importante haver reflexões sobre como a literatura ensinada no Ensino Médio ignora aquela advinda da população negra, já que somos uma

literatura colonizada, que importou a forma de escrever da Europa, não considerando esta como forma de dominação.

No entanto, a literatura pode ser desumanizante quando se recusa a apresentar a diversidade étnico-racial ou não problematiza sua ausência / presença exacerbada da literatura dominante. Pode ser também mecânica e descolada da leitura por fruição e da ampliação de repertório cultural quando ensinada de forma sistemática.

Martins (2006) advoga que a sistematização de certos conceitos específicos da teoria literária e da crítica precisa ser mais aprofundada, situação que se torna possível quando o/a estudante amplia seu repertório de leitura e apresenta um conhecimento estético da obra literária. Para ela, essas lacunas, aliada à escassez de práticas de leituras literárias, são fatores que contribuem para que estudantes vejam a literatura como objeto artístico de difícil compreensão.

Figura 4 - Capa do livro “*Se liga nas linguagens: português*”



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020).

A literatura é um componente curricular importante para a formação de pessoas, em especial para estudantes de Ensino Médio, pois por meio dela é possível formar pessoas, pois a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte de inspiração do pensamento e da ação (Silva, L., 2010). Por meio dela, os/as estudantes conhecem modos de vidas sobre variadas culturas, possibilitando que tenham uma visão mais ampla do mundo, além de torná-los mais críticos e bons leitores, “uma vez que a literatura nos leva de modo peculiar a viver

outras experiências e a enxergar o mundo e as pessoas de outras formas” (Carvalho; Martinelli Filho, 2020, p. 12).

Diante do poder que a literatura tem sobre as pessoas que a leem ou a apreciam e por tudo que ela pode manifestar em níveis estéticos e literários que é preciso pensar na forma como ela vem sendo abordada nos LDLP e acima de tudo, oportunizar aos/às estudantes problematizá-la em seus diferentes contextos históricos de escrita, por exemplo. Neste exemplar, na unidade em que se inicia a apresentação dos movimentos literários brasileiros, é apresentado um quadro síntese com datas, autores e obras de cada movimento, com a demarcação temporal dos movimentos correspondentes aos períodos colonial e nacional.

Notamos que sobre o período colonial, há a informação discreta acerca do domínio europeu sobre as letras brasileiras quando afirma que houve “manifestações literárias ou ecos dos movimentos europeus”, assim, não houve espaço para problematização do domínio político, econômico, cultural e literário europeu que margeou outras formas de manifestações literárias não brancas e não eurocentradas. A crítica orientava-se a partir dos pressupostos padrão de escrever da metrópole e por esse padrão valorizava ou desqualificava as obras (Silva, L., 2010).

Por outro lado, a obra em análise buscou inserir textos literários que dialogavam com o tempo vivenciado pelos/as estudantes, a juventude, trazendo ao longo dos capítulos textos contemporâneos que dialogam com o/a jovem e a sua época e, simultaneamente, estabelecem uma ligação com o movimento literário. Foi nesse contexto da contemporaneidade que emergiram textos e imagens relacionadas à temática deste trabalho. Dessa forma, encontramos no componente curricular de literatura menções à população negra, que nos remetem à BNCC quanto à formação para a diversidade no ensino de Língua Portuguesa, quando revela que ampliação de repertório pode ser realizada valorizando-se a diversidade cultural e abrangendo produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – , em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (Brasil, 2018a).

A primeira menção, localizada no capítulo 1, é representada em texto e imagens, e se trata de uma poesia e da imagem de autores, os quais foram utilizados

para retratar o conteúdo de linguagem literária e não literária. A segunda menção é feita por meio da apresentação de *gamer* negro. Vejamos:

Figura 5 - Representação na poesia

Mapas de asfalto

há tempos que o céu	em cada quintal
das beiradas	um trancado
acorda cinzento	autoestima se firma
as pedras ficam intactas	no olhar da mulecada
endurecendo vidas	vejo uma trilha
pelas esquinas	sedenta de história
a esperança passa	é batuque,
como ventania	rodeando as intenções,
pelas ladeiras	cravando horizontes
e o asfalto grita	gratitando nos
denunciando	muros, poemas
mentiras vencidas	da nossa virada
são heranças de uma	declamando ação,
cidade acoitada	sacudindo vozes
em silêncio	
nos mocambos de hoje	e na espreita das ruas
germina a resistência	ecoam as rimas
do amanhã	num versar ritmado de redenção

YAKINI, Michel. Acorde um verso. São Paulo: Elo da Corrente, 2012. p. 22-23

- As cinco primeiras estrofes revelam uma realidade dura, penosa. Como as imagens expressam essa ideia?
- A sexta estrofe marca uma mudança de perspectiva. Usando as suas palavras explique o sentido dos versos.
- Nas três últimas estrofes, quais palavras remetem ao campo da arte, especialmente da literatura?
- Segundo o poema, qual é o papel da arte? Explique sua resposta.



Michel Yakini é escritor e arte-educador. Ele atua em movimentos que promovem a arte na periferia de São Paulo. Saiba os países em que ele atuou e outras informações de sua biografia em <<https://www.michelyakini.com/biografia>> (acesso em: 9 mar. 2020).

Michel Yakini.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 14).

A Figura 5, localizada na página 14, traz a poesia negra e de periferia e a imagem de seu autor, atrelada a um texto-legenda que o apresenta ao leitor. Ambas são interdependentes dentro da página, não necessitando uma da outra para efeito de sentido, para compor uma mensagem (Santaella, 2012). O contrário não é verdadeiro, quando se observa a imagem do autor e sua legenda, é preciso uma interferência verbal para que os leitores tomem conhecimento sobre o autor.

A autoria negra, a contemporaneidade no teor da escrita e a temática cotidiana abordada correspondem a formas estratégicas de aproximar do/a educando/a o conceito de linguagem literária. Ressaltamos que a poesia se localiza na página como um texto principal, por dar destaque às construções literárias afrobrasileiros, situação

que se coaduna com as exigências propostas por todos os dispositivos legais já expostos nessa tese.

Apesar de a poesia não abordar explicitamente uma literatura que traga a temática sobre a população, ela pode levar ao entendimento do processo de vivência e resistência que ocorre na periferia, tal como nos quilombos, nas periferias da cidade, que são espaços onde as pessoas habitam, aglutinam-se, organizam-se e resistem às mazelas, às dificuldades na esperança de novos horizontes. Uma poesia desse tipo, advindo de um poeta negro e da periferia, pode contribuir para que o/a estudante tenha uma visão ampla do conceito de literatura, isto é, perceba que a literatura pode ser uma expressividade de cor, de cunho periférico e sobretudo dotada de literalidade.

Dessa forma, a literatura existe em outros espaços, não somente em espaços privilegiados, que comumente, deixavam de fora do cenário literário a literatura preta ou periférica. Denomina-se “literatura marginal” aquela associada a uma gama de estilos, textos e autores, que está mais ligada a uma literatura produzida na periferia e que compreende como público setores da sociedade brasileira que nunca foram alvo do mercado editorial. Textualmente, caracteriza-se por apresentar vozes pouco presentes na nossa tradição literária (Carneiro, 2017). A literatura periférico-marginal também corresponde à expressividade literária pautada na diversidade que amplia o repertório do/a estudante (Brasil, 2018a), que traduz a vida das pessoas que estão economicamente à margem da sociedade.

A produção representa positivamente a população negra, pois o poeta é o agente construtor de letras dotadas de criticidade, de reflexão e de problematização. Com uma representação desse tipo, o processo de identificação, de aceitação e de autoidentificação, e de respeito por parte dos/as estudantes podem ser construídos dentro da escola. É uma situação favorável ao estudante de 1º ano do Ensino Médio, que inicia sua trajetória nesse nível de ensino com a possibilidade de conhecer as manifestações literárias com conteúdo próximo a sua realidade cultural e racial, os quais valorizam a diversidade, com uma pluralidade que ultrapassa o limite da estética e composição literária canônica e branca, ou seja, uma cultura particular e advinda de um grupo dominante, expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual (Silva, L.; Silva, C., 2022). O termo canônico é utilizado na literatura como aquela obra clássica que precisa ser lida, que agrega a beleza e a superioridade no universo literário e que por muito tempo, dentro do espaço escolar, constituiu-se como a única a ser ensinada.

Os livros didáticos para atenderem as exigências dos dispositivos legais que defendem a inserção no ensino de uma literatura que expresse a diversidade étnico racial, assim como, as orientações da BNCC, buscam apresentar textos literários dessa natureza e sobretudo aqueles presentes na contemporaneidade e que faça parte do universo do/da estudante.

É necessário dizer que a literatura ensinada com teor mais próximo do público jovem pode ser uma forma de atender à pluralidade que compõe o Ensino Médio, sobretudo, a compreensão de que os jovens são sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem, que influencia na forma como analisa o seu cotidiano, a sua realidade (Dayrell, 2003). Assim, privilegiar uma única fonte de conhecimento, seguir um currículo eurocentrado, por exemplo, homogeneíza, torna todos/as iguais e apaga a diversidade, quiçá também os conhecimentos advindos da população negra. O formato curricular do Ensino Médio e a sua finalidade já causaram a insatisfação do/a estudante com a escola, devido ao afastamento daquilo que é ensinado em relação às expectativas desse/dessa jovem, em outras palavras, é a escola que não faz interface com as juventudes, sendo vista como enfadonha e insatisfatória (Dayrell, 2007).

Na Figura 6, há uma imagem de um *gamer* negro⁵⁶, que discute sobre jogos virtuais em seu canal de sucesso. A sua presença no exemplar, ocorreu por ele trazer em seu canal um vídeo com imagem e comentários a respeito de um jogo específico, os quais foram transcritos e transpostos para o livro. As imagens do game, trazem a informação de uma grande aventura em que seus protagonistas escalam montanhas grandiosas e enfrentam desafios diversos dentre os quais, a escalada. Os efeitos dessa imagem e texto para o/a estudante, atrela-se a possibilidade associativa entre o conceito do termo “épico em seu sentido original, ligado à literatura e o sentido ampliado, emanado pelas imagens do jogo. Ambos os sentidos emanam a ideia de grandiosidade e grandes feitos seja dentro da narrativa literária, seja na imagem do jogo virtual. Essa associação tornou a compreensão do conteúdo narrativa épicas da antiguidade grega mais acessível ao/a estudante.

⁵⁶ Ricardo Régis é conhecedor de videogames, ativo no mundo dos jogos digitais, compartilha vídeos acerca deles em suas redes sociais e canais de conteúdo, como no *YouTube* e na plataforma de jogos *Steam*. Ele tem uma grande coleção de consoles e jogos, e participa de discussões sobre o universo dos games. Além disso, é editor de vídeos e ex-integrante da Gaveta Filmes, um canal brasileiro de YouTube focado em tecnologia e cultura pop.

Assim, essa aproximação do conteúdo literário a sua realidade corresponde a uma das responsabilidades do Ensino Médio em proporcionar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (escrita, oral ou visual-motora, como Libras) –, que são objeto de seus diferentes componentes, inclusive a Língua Portuguesa (Brasil, 2018a).

É importante apontar a influência que a cultura dos games têm no mundo contemporâneo e a sua ampliação na indústria do entretenimento vem alcançando números elevados, estima-se que hoje aproximadamente 40% da população mundial jogue com relativa frequência em ao menos um tipo de dispositivo (console, computador, *notebook*, *smartphone*, navegador de internet etc.), atingindo um público diversificado cenário provocado pela expansão da internet gerando um cenário propício para o lucro empresarial (Costa, 2023).

Dentro desse cenário, surgiu uma nova “categoria profissional”, denominada de gamers, “os quais marcam sobremaneira a época ultrainformatizada em que vivemos, por serem, eles próprios, tanto consumidores de jogos eletrônicos, quanto produtores de conteúdo sobre os mesmos” (Neres; Camargo; Santos, 2021, p.172). E esse surgimento da indústria dos gamers tem em sua história o predomínio de homens brancos e de classe média ocupando a maioria dos cargos de desenvolvimento de jogos e posições nas grandes empresas do setor. Nessa esteira da desigualdade racial é constatado também, que há uma baixa diversidade racial na posição de personagem protagonistas⁵⁷ dentro do game (Costa, 2023). E quando aparece uma protagonismo de uma personagem negra há a ocorrência da estereotipia, situação que pode impactar negativamente a quem consome (Santos Filho; Silva, 2021).

⁵⁷ Aqueles que são controláveis pelo jogador.

Figura 6 - Representação na indústria de games



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 14).

Diante desse cenário de desigualdade racial nesse campo, a representatividade de Ricardo Régis torna-se positiva e significativa para a diversidade étnico-racial, por fazer parte de um universo ocupado majoritariamente por homens brancos. A sua presença revela não somente uma conquista dentro deste espaço de disputa, mas representa o seu atrelamento ao conhecimento acerca dos jogos virtuais, habilidades técnicas e entendimento acerca da tecnologia os jogos oferecem, assim, a sua representação se distancia daqueles lugares de subserviência, estereotipação de outrora, sendo agora representado como uma mente criadora e inteligente.

Dando continuidade às análises, iremos nos deter sobre os capítulos que retratam a Língua Portuguesa, mais especificamente aqueles que trouxeram à baila textos ou imagens sobre a população negra. No entanto, é preciso apontar que os capítulos de Língua Portuguesa destinados à série em questão organizam-se a partir dos seguintes itens, a saber: linguagem e língua; linguagem falada e linguagem escrita; fatores envolvidos na comunicação; as palavras e os sentidos; e numeral e artigo. Porém, nem todos foram alvo de análises por não conterem dados para tal.

É importante iniciarmos abordando as ideias de Marcuschi (2008) sobre o texto como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico, sendo uma reconstrução do mundo. O

autor, sob a luz de Bakhtin, afirma que o texto refrata o mundo na medida que o reordena e o reconstrói. Encontrar textos nesse e em outros exemplares livres de estereótipos ou de qualquer forma de estigmatização sobre a população negra é a revelação do momento sócio-histórico em que nos encontramos, aquele em que se busca tornar a sociedade mais justa e livre de racismo. Por isso, os textos são reveladores, são marcadores de uma sociedade, falam muito sobre ela, sobre o currículo educacional que norteia os passos a serem dados pelas instituições escolares, mesmo diante da ciência de que ele é um espaço de disputa, de cultura e de poder (Apple, 2008). Logo, não há a mesma oportunidade de todos os conhecimentos de todos os povos serem evidenciados e prestigiados na sociedade.

Diante dessa situação, percebemos que, nestes capítulos, correspondentes ao ensino de Língua Portuguesa, a presença da população negra em texto ou imagens se dá de forma diminuta e em conteúdo específicos. O apagamento foi notado em determinados momentos em que, a nosso ver, podiam se fazer presentes. A Figura 7, localizada na página 171, insere-se no objeto de conhecimento “variação linguística” e traz como exemplificação das variantes de linguagem um fragmento da obra *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato⁵⁸. No trecho, há expressões linguísticas, que remontam a uma época em que as palavras compunham-se de forma diferente dos dias de hoje, como “bocca”, “naquella” e “apellido”, todas sofrendo variações ao longo do tempo.

⁵⁸ Em 2020, comemoraram-se 100 anos do lançamento da obra, a qual foi relançada e reformulada pela bisneta do autor, com exclusões e alterações apenas dos trechos considerados racistas. Na nova versão, por exemplo, Tia Anastácia deixa de ser uma empregada do sítio e passa a ser “amiga de infância” de Dona Benta.

Figura 7 - Trecho da obra *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato

1. Leia a seguir os dois primeiros parágrafos da obra *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato (1882-1948). O trecho foi extraído da primeira edição do livro, publicado em 1920 pela editora Monteiro Lobato & Cia.

O somno á beira do Rio

Naquella casinha branca, – lá muito longe, móra uma triste velha, de mais de setenta annos. Coitada! Bem no fim da vida que está, e tremula, e catacega, sem um só dente na bocca – jururú... Todo o mundo tem dó d'ella: – Que tristeza viver sozinha no meio do matto...

Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pae e mãe, que lá móra des'que nasceu. Menina morena, de olhos pretos como duas jaboticabas – e reinadeira até alli!... Chama-se Lucia, mas ninguem a trata assim. Tem appellido. Yayá? Nenê? Maricota? Nada disso. Seu appellido é "Narizinho Rebitado", – não é preciso dizer porque. Alem de Lucia, existe na casa a tia Anastacia, uma excellente negra de estimação, e mais a Excellentissima Senhora Dona Emilia, uma boneca de panno, fabricada pela preta e muito feiosa, a pobre, com seus olhos de retroz preto e as sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa.

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1920. (Fragmento).

- Entre 1920 e a atualidade, o Brasil passou por três reformas ortográficas, isto é, três mudanças nas regras de escrita das palavras. Transcreva do texto cinco vocábulos ou expressões que tenham sofrido alterações ao longo do tempo.
- Que palavras são empregadas mais comumente hoje no lugar de *jururu* e *reinadeira*?
- Releia o trecho "que lá mora des'que nasceu". Por que essa é uma construção estranha para o leitor atual?
- Anastácia é apresentada como uma "excelente negra de estimação". Qual era a provável função dessa personagem na casa?
- A abolição da escravidão aconteceu em 1888, portanto, três décadas antes da publicação dessa obra de Monteiro Lobato. Como se explica, então, o uso da expressão "negra de estimação" e seu tratamento por "preta"?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 171).

Ao trazer um trecho da literatura lobatiana, trouxe também a expressão "excelente negra de estimação", para reportar-se a Dona Anastácia, levando-nos à associação da pessoa negra com animais de estimação. Logo, coloca-se Dona Anastácia na condição de animal, mas não qualquer animal, e sim aquele domesticado, que age conforme as ordens do seu dono. A comparação feita torna o seu lugar social naquele que é sub-representado, animalizado e estigmatizado. A expressão fere todas as leis que amparam a população negra contra qualquer tipo de discriminação e racismo na sociedade, além de, dentro do contexto educacional do livro didático, transgredir o exigido nos programas dos livros didáticos, que expressamente proíbem a publicação de imagem ou textos que promovam estereótipos, preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos (Brasil, 2020b).

As tensões no campo da Educação das relações Étnico-Raciais nas obras de Monteiro Lobato ganharam grande repercussão nacional a partir do Parecer do

Conselho Nacional de Educação nº 15/2010, referente ao recurso de Antônio Gomes da Costa Neto sobre a utilização de *Caçadas de Pedrinho*, em escola do sistema de ensino particular do Distrito Federal. O parecer teve como relatora a professora Nilma Lino Gomes⁵⁹. De acordo com seu o parecer, a obra do Lobato tem um tratamento racista na forma como apresenta a personagem feminina e negra Tia Anastácia, e as referências aos personagens animais tais como urubu, macaco e feras africanas, os quais fazem menção revestida de estereotipação a população negra e ao universo africano, que se repete em vários trechos do livro analisado (Debus, 2011).

Sobre este parecer, Debus (2011) apontou que em suas linhas havia a exigência no uso da obra *caçadas de Pedrinho* na escola, a qual só deveria ser utilizada por professores que tivessem a compreensão dos processos históricos que geram o racismo. Nesse sentido, do documento inferiu-se a necessidade de uma formação de professores eficiente e a importância da obra para a sociedade, no entanto, alertou para “à adoção desse livro e de outras obras que apresentem estereótipos raciais”, quer seja nas instituições particulares quer seja nas públicas, a necessidade de o professor mediar a leitura da obra literária.

As obras de Monteiro Lobato são foco de muitas discussões de especialistas por trazerem não somente palavras ou expressões de cunho racista, mas também por secundarizarem personagens negros como Tio Barnabé e Dona Anastácia. Ambos têm a sua condição social ligada à imobilidade social, pois seu lugar nas narrativas do autor era o casebre no fundo do quintal e a cozinha. O lugar de Dona Anastácia esteve sempre vinculado à cozinha, a servir comidas gostosas às personagens do sítio, com o seu lugar como contadora de histórias sendo subjugado em relação à Dona Benta, a qual, esta sim, contava histórias interessantes, com o conteúdo das narrativas de Dona Anastácia sendo visto pela sua plateia (crianças) como algo sem importância, desinteressante.

A partir desse viés de entendimento sobre as obras de Lobato, aliado ao seu histórico racista⁶⁰, cabe ressaltar que o escritor fazia parte de um grupo que defendia

⁵⁹ Na época, Gomes atuava como conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE).

⁶⁰ Uma corrente de especialistas afirma que Lobato e sua obra apresentam traços racistas, baseando-se em um trecho de uma carta que o escritor enviou ao pesquisador Arthur Neiva (1880-1943), célebre pela atuação como entomólogo, sanitarista, organizador de instituições e político. Enviada dos Estados Unidos a Neiva, em 10 de abril de 1928, um trecho particularmente crítico da missiva foi estampado na capa da revista cultural *Bravo*, em maio de 2011: “País de mestiços onde brancos não têm força para organizar a Ku-Klux-Klan é país perdido”. A revista publicou ainda fragmentos de cartas que ele trocou

a eugenia⁶¹, fazendo com que uma parte da sociedade defenda que a sua obra apresenta traços racistas e outra parte, que não. Houve a polarização nas discussões entre os que denunciam o racismo do autor, defendendo medidas como a adaptação de sua obra, o uso de notas explicativas e de discussões direcionadas nas escolas, e os que se contrapõem ao debate, por considerá-lo censura e ditadura do “politicamente correto” ou por defenderem a posição do escritor entre os vultos da literatura, relativizando ou mesmo negando o racismo em sua obra e biografia (Leal; Silva, 2022).

Aqueles que não veem racismo em sua obra argumentam que os escritos do autor refletem o seu tempo histórico e utilizam a obra *Negrinha* para elucidar a ausência do teor racista, já que é uma narrativa que mostra a vida dos escravizados, permeada de criticidade e compaixão. Aqueles que denunciam um teor racista em sua obra afirmam que Lobato defendia suas convicções expressando na literatura, às vezes de forma sutil, a imagem negativa que adotara em relação aos africanos e descendentes. Isso assegura a perpetuação de uma visão racista iniciada na infância, quando a criança associa o negro a elementos negativos, sempre inferior àqueles de “raça branca” (Mendes; Maia, 2019). Além disso, as personagens negras lobatianas estão sempre associadas à subordinação (Debus, 2011).

Sabemos que as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcação que não percebemos. Assim, as camadas mais profundas de nossa personalidade podem ser alvo de um bombardeio grandioso de obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos imaginar (Cândido, 1999). A representação social da população negra segundo um viés racista na literatura circulando em sala de aula em nada contribui para a formação de pessoas que respeitam a diversidade dentro e fora da sala de aula.

As obras de Monteiro Lobato apresentam momentos racistas, resquícios da época em que ele vivera, com esse trecho sendo um exemplo disso. No entanto, como é um autor que teve a sua importância na literatura brasileira, não podemos excluí-la, mas, ao lê-la, devemos contextualizá-la e problematizá-la, a fim de subvertê-la. De

com o escritor mineiro Godofredo Rangel e com Renato Kehl, um dos principais divulgadores das ideias da eugenia no Brasil, inclusive em suas expressões mais radicais.

⁶¹ A eugenia defendia a eliminação dos negros por meio do embranquecimento da população (Wegner, 2017).

acordo com a BNCC, uma das habilidades (EM13LP52) que estudantes deverão desenvolver é sua capacidade de analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países, e analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de latino-americana, baseando-se em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com a atualidade.

Dessa forma, a presença desse excerto nesse exemplar sugere a necessidade de a escola proporcionar o debate sobre as questões raciais, analisando a obra dentro daquele contexto em que fora produzida, para assim contribuir na formação de leitores críticos, conscientes das suas responsabilidades como cidadão diante do racismo, capaz de estabelecer comparações entre a sociedade contemporânea e a sociedade em que Monteiro Lobato viveu, por exemplo.

Para que ocorra um debate qualificado acerca das obras de Lobato, é necessário formar cada vez mais docentes conscientes acerca do momento histórico em que a obra foi escrita e da sua relação com a época, sobretudo, tendo a compreensão sobre os possíveis impactos que o teor dessa literatura pode ter na vida de cada estudante. A sensibilidade em perceber que docentes precisam de formação está na realidade que muitos desconhecem a produção literária para crianças e jovens, já que em instituições universitárias os estudos sobre literatura e ensino são um fazer recente, com estudos sobre a temática étnico-racial nos livros infantis e juvenis sendo mais recentes ainda (Debus, 2011).

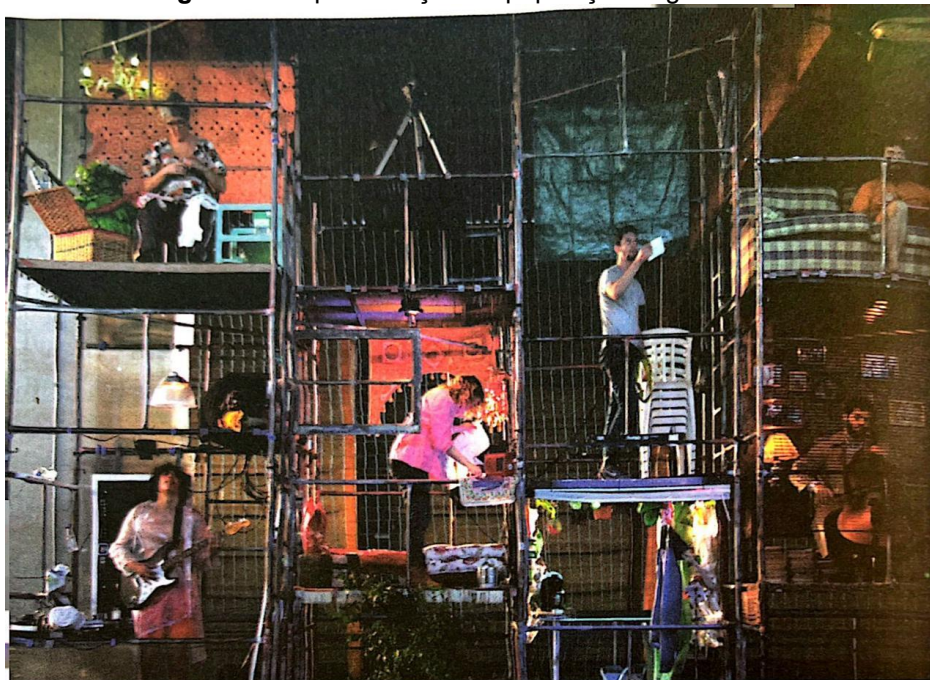
Dito isso, sua utilização neste nível de ensino pode ser uma forma de ensinar pela literatura e pela memória, uma vez que os/as estudantes já apresentam maiores repertórios emocionais para compreender como o racismo se configurava dentro da sociedade brasileira naquela época, o que alcançava até mesmo a literatura. A sua problematização é importante para que esse tipo de texto com teor racista não atinja negativamente estudantes e modele comportamentos também negativos, dentro e fora da sala de aula, por causa dessa representação.

Acreditamos que este exemplar pretende ensinar por meio da leitura crítica do excerto, pois propõe, em forma de atividades, a problematização da expressão e a relação da mesma com o tempo em que foi escrita. Além disso, em um *texto-box* propõe que o/a estudante pesquise sobre a lei que define os crimes de racismo no

Brasil. Se podemos identificar em um texto a ideologia de uma época, dessa maneira, o uso do trecho da obra de Monteiro Lobato deve ser realizado com os devidos cuidados e a orientação de um professor com letramento racial, justamente para evitar que esse tipo de expressão passe despercebida ou como algo natural nos olhos dos/das jovens estudantes.

A Figura 8, presente na página 166, inaugura o objeto de conhecimento “língua e linguagem”. Ela é utilizada para representar uma cena da peça *Poema suspenso para uma cidade em queda*, cuja utilização foi feita para exemplificar uma forma de linguagem, pois traz elementos que transmitem uma ideia, uma informação. A cena é composta por 7 pessoas, das quais 6 (seis) são pardas e 1 (uma) é branca, as quais desempenham a função de músicos instrumentistas. Essa descrição nos traz as seguintes constatações: primeiramente, a assimetria entre a população negra e branca, com a maior representatividade negra, que revela algo positivo, especialmente diante das ausências nos livros escolares em tempos anteriores.

Figura 8 - Representação da população negra na arte



Cena da peça *Poema suspenso para uma cidade em queda*, dirigida por Luiz Fernando Marques e encenada pela Cia. Mungunzá de Teatro. CEU Jardim Paulistano, São Paulo, 2015.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 166).

Desse modo, a representação da população negra no mundo artístico salienta a suas habilidades para a criação, constituindo-se como uma informação positiva, que poderá ser apreciada e validada por todos que manusearão o livro. Ademais, a

representação majoritária de pretos e pardos nessa cena retrata a realidade da população brasileira, que corresponde à maioria de nossa população. Assim, ter um número maior de pretos e pardos nessa cena de alguma forma condiz com a realidade racial de nosso país; e o livro didático, nessa atividade, conversa com os dados do IBGE e, automaticamente, com a identificação racial de estudantes que estão na escola utilizando esse material. Dessa forma, notamos a cena como demonstração da população negra em evidência em relação à branca, em que a primeira não foi representada com estigma ou estereotipação, mas está associada à arte, à criação e à musicalidade.

No livro, há ainda a representação de uma pluralidade de pessoas em um espaço que simula uma praça, onde funciona uma feira de produtos alimentícios, sendo um espaço despretensioso de ponto de encontro entre as pessoas. A funcionalidade do espaço em feira e em ponto de lazer, pretende mostrar a variação linguística que ocorre na Língua Portuguesa no que concerne às denominações de produtos e também à forma específica de falar de determinados grupos, como: jovens, idosos e profissionais (jargão). Identificamos que a população negra é representada nos diferentes gêneros e idades, ocupando diferentes lugares e profissões; há inclusão e diversidade racial, cultural, econômica. Sobre a menção da população negra, identificamos a sua ocupação em diversos lugares, com vendedores, compradores, cadeirantes e, como jovem, identificado pelas vestimentas e pelo modo de falar. As caracterizações do ser jovem e negro/a é marcada por sua identidade, a qual podemos identificar pela valorização dos cabelos, das vestimentas e dos falares.

Quanto aos/as trabalhadores/as, notamos a similaridade de apresentação entre população branca e população negra, com todos/as sendo apresentados/as de forma padronizados/as, portando bonés e aventais. Na função de compradores, há pessoas negras com vestimentas e calçados simples, mas também formais. O mesmo não acontece com os/as compradores/as brancos/as, todas/as apresentam-se vestidos/das de maneira mais distante da informalidade; não notamos nenhum comprador branco de chinelos e camisas, por exemplo. Relembramos que a cena ocorre em uma feira, logo, tornam-se adequadas vestimentas não formais e chinelos; assim, não consideramos erro essa apresentação. O que nos causa estranheza e nos chama a atenção é a ausência de um corpo branco assumindo a simplicidade nas vestimentas.

De forma geral, essa imagem não traz representações que apresentem a população negra de forma prejudicial (vestes folclóricas/estereotipadas, rosto caricatural), porém, há sua inclusão no trabalho informal, que, aliás, ocorre com maior frequência do que com as pessoas brancas, situação que pode gerar um entendimento de conformidade e de naturalidade por parte dos/as estudantes no que concerne ao lugar de trabalho ocupado pela população negra, situação prejudicial à sua construção da autoidentificação e identidade afro-brasileira.

A Figura 9, presente na página 172, há a imagem de uma pessoa pertencente à população negra para representar a ciência; sua imagem representa poder, autoridade e domínio sobre o assunto ensinado no livro. O cientista é mostrado ao estudante como uma referência em conhecimento científico sobre o assunto “variação linguística”. Esse lugar ocupado por representante da população negra é importante para a construção de identidade positiva dos/das estudantes, posto que representa uma profissão de prestígio social, situação que, ao ser vista por estudantes, contribui positivamente para a sua identificação, aceitação e autodeclaração como pessoa negra. É válido lembrar que a escola, o livro didático, trazem consigo um universo cultural que contribui para a construção da sua identidade, pois de acordo com Hall a identidade é formada e transformada de maneira contínua, a partir da forma como somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Essa representação positiva presente na imagem contribui para uma educação para as relações étnico- raciais de forma individual e coletiva. Na forma individual, tem-se a possibilidade de educandos/as que não se reconheciam como pertencentes à população negra, por diversos motivos, dentre eles, a sub-representação trazidas pelos livros didáticos, sentir-se representado ao constatar que espaços de prestígios devem e podem ser ocupados pelo seu mesmo grupo identitário, conseqüentemente, haverá uma possível construção positiva de si. Em contrapartida, aos/as jovens educandos/as não negros será possível desnaturalizar que cargos desse tipo não são universais a pessoas brancas⁶².

No que concerne à coletividade, acredito que essa forma de representar a população negra nos livros didáticos seja um dos caminhos para construção de narrativas antirracistas dentro e fora da escola, assim como, a formação de comportamentos a favor da equidade racial e a não aceitação de qualquer atitude

⁶² Em seu livro *O Pacto da Branquitude*, Cida Bento faz uma discussão acerca do pacto que há entre pessoas brancas para a universalização na ocupação em cargos de prestígio.

racista, dado os impactos positivos e negativos que representações sociais sobre determinado fenômeno, objetos, pessoas, podem acarretar socialmente e individualmente, como já foi apontado no decorrer desse trabalho.

No entanto, é importante dizer que, nos capítulos de Língua Portuguesa, aparecem 3 imagens de pesquisadores como forma de fomentar autoridade científica, porém, somente esta é de uma pessoa negra, enquanto as outras duas são de mulheres brancas. O número de imagens de pessoas negras continua sendo inferior em relação aos lugares de prestígios.

Figura 9 - Representação na Ciência - Linguística



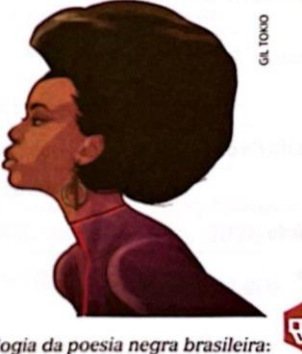
Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 172).

A Figura 09, localizada na página 172, faz a menção à população negra atrelada à literatura, mais precisamente à poesia, com a proposta de ensinar sobre as figuras de linguagem. A imagem de uma mulher negra, junto da poesia intitulada *Ferro*, do autor Luiz Silva, tem importância para a construção da compreensão do texto, pois a poesia versa sobre a temática da negritude, que mostra que o “ferro” representa uma forma de violência contra a população negra em diferentes gêneros, tanto ligada à violência física, com atos brutais de marcar o corpo negro como forma de controle e posse, quanto à padronização estética dos cabelos que, com o ferro (procedimentos capilares), são alisados, apagando-se uma das representações identitárias mais significativas da população negra.

Figura 10 - Representação na poesia**2. Leia um poema de Luiz Silva, poeta conhecido como Cuti.**

Ferro

Primeiro o ferro marca
a violência nas costas
Depois o ferro alisa
a vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa
é jogar o ferro fora
e quebrar todos os elos
dessa corrente
de desesperos.



GIL TONHO

CUTI. In: SANTOS, Luiz Carlos dos (org.). *Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos*. São Paulo: Moderna, 2005. (Lendo e Relendo – Poesia).

- a) Quais são os sentidos de *ferro* no primeiro e no terceiro versos?
- b) Em qual dessas ocorrências o eu lírico se refere à ideologia do branqueamento? Explique.
- c) Que sentido deve ser atribuído a *ferro* no sexto verso do poema?
- d) De que forma o poema constrói uma visão histórica da situação do negro?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 191).

A relação entre o texto e a imagem é de contiguidade e complementariedade, ambas as fontes de informação sendo importantes para compor a mensagem (Santaella, 2012). O texto e a imagem justapostos na mesma página fomentam uma comunicação tanto para o/a educando/a quanto para o/a educador/a, podendo-se interrelacioná-las a fim de obter a compreensão do poema. Em relação à representação da imagem da mulher negra, é possível notar a valorização de sua identidade por meio da estética, como a cor da pele, cabelos e traços do rosto. Não notamos o exagero nas expressões faciais que estigmatizaram e deturparam a imagem da população negra durante décadas nos livros didáticos.

Nesse caso, há a intenção de abrir espaço não somente para a temática das relações étnico-raciais, mas também para fomentar a leitura crítica do/da estudante sobre poema, o/a qual terá a chance de problematizar e de refletir sobre os atos de apagamento das expressões simbólicas da identidade negra no Brasil e até mesmo embranquecê-la. A busca pela leitura crítica do/da estudante sobre a temática em questão é ampliada com a atividade que propõe a identificação da ideologia do branqueamento (Bento, 2022) presente no poema, ou seja, o exemplar trouxe para dentro da escola, uma possibilidade de conhecer e de compreender o conceito de branqueamento, identificando-o e relacionando-o tanto com o poema quanto com os eventos cotidianos. Para Bento (2002), esse conceito foi utilizado como forma de

extinguir o segmento negro brasileiro, progressivamente, o qual foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, estabelecendo o seu grupo como um padrão de referência para toda uma espécie. Para ela, houve uma apropriação simbólica crucial por parte da elite que fortaleceu e fortalece a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação legitima sua supremacia econômica, política e social. Outrossim, há o construto de um imaginário negativo sobre a população negra que oculta sua identidade racial, prejudica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

Para a autora, esse tipo de concepção, fundamentou e ainda fundamenta práticas racistas e excludentes sobre a população negra e “consagra” a superioridade cultural branca e inferioridade negra. Essa ideologia possibilitou que a sociedade construísse uma representação social acerca cultura branca com algo padrão, a ser seguido, prestigiado, belo, bonito e importante para ser copiado e aprendido. E esse tipo de representação influenciou, moldou, comportamentos sociais, ditou moda, estética e, conseqüentemente, excluindo ou apagando, manifestações culturais, artísticas, literárias e estética negras.

Ao nos reportarmos ao poema em questão, o alisamento dos cabelos, metaforicamente apresentado com a expressão “o ferro alisa os cabelos” constitui-se a materialização desse processo de branqueamento, o qual “conduziu” mulheres negras a seguirem o padrão estético branco, excluindo a suas raízes culturais expressas também em seus cabelos. Nota-se que, o ato de alisar os cabelos, apontados no texto, constitui-se a configuração do entrelaçamento entre a *ideologia do branqueamento* e o *pacto da branquitude* (Bento, 2002). O branqueamento e o pacto da branquitude estão interligados, pois o branqueamento é a aproximação aos padrões da branquitude⁶³ (cabelos alinhados) com o intuito de aceitação social, “adequação aos padrões estéticos” e por que não dizer oportunidades profissionais.

No entanto, há que refletir sobre como o livro não traz textos prévios sobre tal conceito ou indicações de leituras para contribuir na atuação do professor sobre a

⁶³ Bento (2022) aponta que a branquitude é um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas; há um silêncio em torno dessas práticas culturais. Com base em Frankenberg, situa a branquitude como um posicionamento de vantagens estruturais e privilégios raciais.

temática⁶⁴. Dessa forma, uma atividade como esta, sem leituras complementares, daria ao/a docente a responsabilidade de ter esse acúmulo teórico para ajudar na realização da atividade, situação nem sempre alcançável, dadas as lacunas no processo de formação de docentes sobre a ERER. É importante salientar que, nessa atividade, o poema foi utilizado para além do ensino da gramática, pensando-se na exploração do pensamento e da capacidade crítica estudantil diante da temática presente no texto.

Com as representações imagéticas da população negra apresentadas nos capítulos analisados, notamos a assimetria quantitativa entre pessoas negras e pessoas brancas, já que estas têm número superior, entretanto, é importante ressaltar que os espaços sociais que a população negra ocupou nas representações atingiram diferentes campos do conhecimento, como a arte, a literatura, a linguística e a tecnologia, o que torna a sua representação positiva e significativa nesse material pedagógico. Dessa forma, acreditamos que o livro didático de Língua Portuguesa precisa continuar oferecendo aos/as estudantes a oportunidade de acessar informações qualificadas, que ampliem o seu repertório acerca da diversidade de manifestações culturais e de produções científicas da população negra, justamente para que estudantes tenham um processo formativo na área da linguagem que contribua na sua formação como um sujeito social que conhece, reconhece-se e respeita as diferenças.

⁶⁴ Diante de uma situação como esta, em que o/a docente se depara com temática que não esteja preparado para a discussão, torna-se necessário o estudo prévio do livro didático, para a pesquisa qualificada do assunto em questão e a utilização de outros materiais para o ensino, ou seja, o livro didático traz fragilidades. Por esse e outros motivos, não pode ser tomado como instrumento principal ou único nesse processo.

3.5.2 Linguagens em interação: Língua Portuguesa

Figura 11 - Capa do livro *Linguagens em interação: Língua Portuguesa*



Fonte: Chinaglia (2020).

A unidade 01 é intitulada “multiculturalismo” e se desdobra em dois capítulos: “Identidade e autoconhecimento” e “Diversidade cultural e multiculturalismo”. O primeiro, distribuído em 8 seções, desenvolve-se no fomento da identificação e da construção da identidade individual e coletiva, a partir de perfis de mídias sociais e memórias literárias. O segundo aborda a diversidade cultural e educação para o multiculturalismo por meio da literatura, mais precisamente, por meio do gênero textual crônica, versando sobre realidade da periferia. Nesse contexto, são apresentados textos e imagens que revelam o multiculturalismo no cotidiano, os quais causam não somente efeito de sentido na leitura e compreensão do/da estudante, como evocam representações sociais.

A unidade 02, é intitulada “Cidadania e Civismo” e se divide em dois capítulos: “Viver em família, viver mais” e “Educação para a cidadania”. Ambos distribuídos em 10 seções que tencionam dialogar e discutir acerca da cidadania e do civismo por meio de temas contemporâneos, como: vida familiar, valorização do idoso, educação para o direito no trânsito, educação para os direitos humanos e direitos da criança e do adolescente. Assim, encontramos menções sobre a população negra em textos e

imagens no decorrer dos capítulos e em diferentes conteúdos (objetos de conhecimento) da Língua Portuguesa.

Como já foi apontado em linhas anteriores, o livro didático é a materialização do currículo escolar, nesse caso, podemos notar que, nesta unidade, há a intencionalidade de considerar as características do Ensino Médio, composto por múltiplas culturas juvenis e juventudes, tendo a escola como acolhedora dessa diversidade, de modo a garantir o protagonismo do/a estudante e o fortalecimento de seu projeto de vida (Pará, 2021). Ao trazer como temática o multiculturalismo, coaduna-se não somente com as características da juventude – ser plural (Dayrell, 2007) –, como também abre possibilidades para que os/as leitores/as desse exemplar se reconheçam como pertencentes a um determinado grupo e reconheçam, respeitem outros grupos, outras identidades, situando-os/as dentro de um mesmo território, em que há a coexistência de diferentes culturas, promovendo-se e se valorizando a diversidade cultural.

Como não há educação que não esteja presente em processo cultural no contexto em que se situa, percebemos assim que a formação humana perpassa por essa construção cultural, em que a linguagem se constitui como um instrumento que oferece qualificação do sujeito, sobretudo nos aspectos ligados à compreensão da complexidade socioeconômica, no desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia e do protagonismo necessário para sua atuação transformadora no mundo (Pará, 2021).

Enquanto ferramenta de qualificação, a linguagem, por meio dos textos e imagens, forma leitores críticos e conscientes da diversidade presente na sociedade, podendo contribuir para o fortalecimento das identidades dentro do espaço escolar. No entanto, há que se considerar que, apesar de essa unidade trazer avanços no que concerne à valorização da diversidade e características do universo juvenil (de alguns grupos juvenis), não encontramos uma diversidade que alcance a juventude amazônica e suas inter-relações no espaço e no tempo em gêneros textuais quaisquer, que mostrem, por exemplo, aspectos comuns aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia e suas riquezas culturais.

É certo que o livro didático tem suas limitações quanto à questão espacial e geográfica, não dando conta de apresentar a plenitude da diversidade existente do Brasil e quiçá do mundo. No entanto, há uma seleção, que é proposital e que ainda

não enxerga o universo amazônico ⁶⁵ em relação às heranças indígenas e afrodescendentes, as quais são importantes para a construção da identidade dos/das jovens Amazônidas que irão receber este livro didático. A BNCC aborda a necessidade de formar para a diversidade, na busca de uma formação humana integral, justa, que forme sujeitos respeitosos e conscientes da diversidade e o ensino da língua, a qual deve estar atrelada a uma leitura consciente e crítica na busca do “enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018a, p. 484).

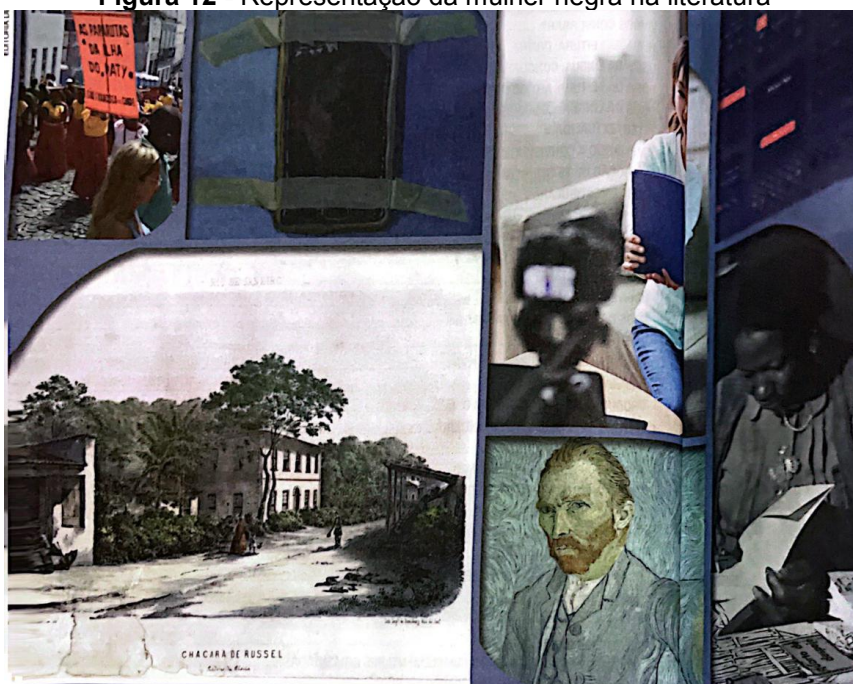
Neste exemplar, observa-se que a presença da população negra em suas narrativas e imagens é destacada desde a capa do livro. Nela, encontramos uma representação da diversidade étnico-racial, ao nos depararmos com um menino afro-brasileiro e uma menina de origem asiática. Essa escolha visual já evidencia o compromisso do material com a educação para as relações étnico-racial. Além disso, é importante ressaltar que a imagem do garoto negro, não apresenta estereótipos ou representações distorcidas; pelo contrário, ela pode transmitir aos leitores a importância e o protagonismo atribuídos a um jovem negro, refletindo a realidade racial dos jovens brasileiros que frequentam o ensino médio.

Na unidade 1, temos a Figura 12, localizada na página 11, destinada à apresentação desta unidade, trazendo ao/à estudante o multiculturalismo por meio apresentação imagética de pessoas de diferentes raças. Dentre elas, temos a imagem de Maria Carolina de Jesus, escritora e mulher negra associada à intelectualidade, à produção literária e ao reconhecimento de sua grandeza no meio literário, pois, na imagem, a escritora autografa sua obra intitulada *Quarto de despejo*. A sua presença na inauguração do capítulo propicia o conhecimento da literatura afro-brasileira no rol das mais belas obras literárias criadas por uma mulher negra, situação que pode impactar positivamente na formação intelectual de estudantes, dada a representação social positiva, a qual espelha as exigências advindas dos dispositivos legais no que se refere à temática da ERER, quando se pensa a urgência de os livros escolares trazerem o legado de conhecimentos, literaturas e manifestações culturais da população negra.

⁶⁵ A ausência dessa representação amazônica levou-nos a pensar na relação entre LDP e o ENEM. Em especial no ano de 2024, este trouxe questões sobre aspectos culturais da região Norte do Brasil, como o Círio de Nazaré e a festa de Parintins. O apagamento prejudica na ampliação de repertórios culturais importantes na formação de jovens não amazônicos e no fortalecimento da identidade dos pertencentes às manifestações culturais em destaque. Além de não ajudar na resolução das questões do exame.

A autora e suas letras são apenas uma parte (minúscula) desse acúmulo, porém, representam a chance de estudantes reconhecerem a importância da população negra na sua formação intelectual, cultural e cidadã. Além disso, é a porta de entrada para o processo de reflexão e de análise acerca dos currículos escolares, marcadamente sobre a literatura africana ou afrobrasileira.

Figura 12 - Representação da mulher negra na literatura



Fonte: Chinaglia (2020, p. 11).

A Figura 13 tem a proposta pedagógica de aguçar nos/nas estudantes o seu autoconhecimento e identidade por meio da imagem de uma exposição de duas jovens que fazem *selfie* em uma exposição que expressa autorretratos de pessoas públicas. Nas imagens de fundo (exposição de autorretratos), identificamos 16 pessoas, dentre as quais temos somente 1 negra – representada pelo jogador de futebol brasileiro, Edson Arantes, ao passo que as demais são brancas. No que se refere às jovens visitantes da exposição, imagens centrais e que atuam como elementos principais na imagem como um todo, reconhecemos que ambas são brancas, cenário que estabelece um certo apagamento de outras raças, em especial a negra. É importante dizer que, mesmo diante de uma imagem de meninas jovens e com culturas juvenis no seu modo de vestir, supostamente, de acordo com a sua realidade local, social, climática e financeira, não podemos deixar de assumir aqui que a representação dessas jovens brancas poderá causar o sentimento ambíguo de

representatividade no/na jovem estudante de escola pública da região Norte, por exemplo, pois não é comum encontrarmos, no cotidiano da região, jovens trajando esse tipo de vestimenta.

No entanto, não se pode negar que utilizar a imagem de pessoas jovens causa aproximação no fator etário entre a imagem representada e os/as estudantes a que este exemplar se destina, mesmo que sejam de culturas diferentes. Assim, se esta imagem for devidamente discutida em sala de aula, poderá ser um bom material para a discussão acerca do multiculturalismo, como propõe o livro, e também sobre o processo de domínio cultural branco dentro da sociedade, que afeta os currículos escolares e os livros didáticos.

Figura 13 - Exposição *From Self to Self-Expression*



Fonte: Chinaglia (2020, p. 12).

As Figuras 14 e 15 encontram-se nas páginas 16 e 17, na seção de perfil das redes sociais. Essas seções se coadunam com a BNCC do Ensino Médio, que parte do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, por esta razão destacando-se a cultura digital (Brasil, 2018a). As redes sociais constituem práticas contemporâneas de linguagens, as quais estão atreladas de forma mais intensa ao mundo dos/das jovens e oferecem possibilidades de práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais.

O que temos nesta seção é assimetria em torno do quantitativo de imagens de pessoas negras em relação às brancas. São apresentados três perfis de Instagram, dentre os quais, 2 (dois) são homens brancos, e 1 (uma) é mulher negra. Todavia, a mulher negra tem uma apresentação mais ampla em relação aos homens. São mostradas imagens que representam o perfil de seu Instagram e postagens que revelam sua associação à literatura. Não encontramos, em sua imagem, nenhum tipo de estereotipação ou deturpação; aliás, ela é apresentada como uma mulher ligada à docência e à literatura, sendo autora de livros.

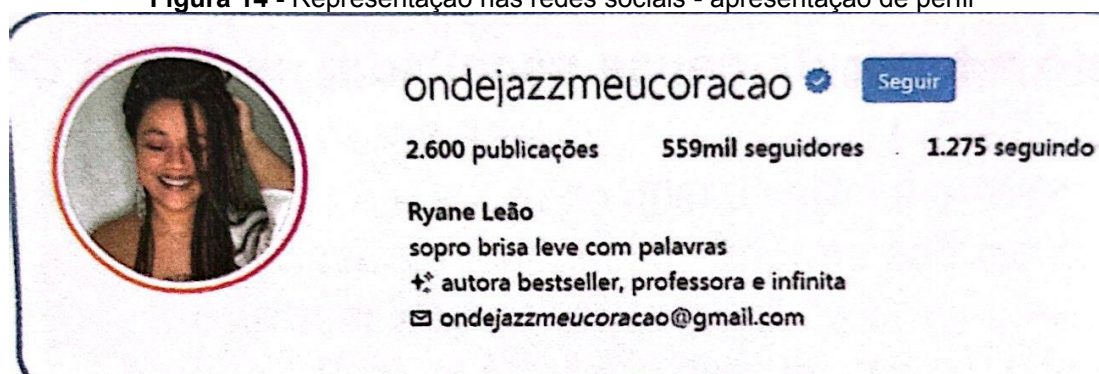
A foto, a descrição de seu perfil e o texto literário mostram ao leitor a identidade dessa mulher negra, que, conseqüentemente, servirá de “espelho” para muitos estudantes negros e negras se identificarem e até mesmo reconhecerem-se como tais. Ou seja, a representatividade de sua cor, unida aos seus atributos literários, traz uma representação social positiva, importante na validação e valorização das produções de conhecimentos oriundos da população negra, ou seja, a sua imagem, em especial, aquela em que se encontra sentada, autografando seus livros em um evento literário, com seus cabelos enrolados, ornados com traças e adereços que consagram a sua identidade afro-brasileira, mostra beleza estética e expressividade cultural. A representação social da população negra a partir dessa expressividade positiva pode se tornar um modelo de orientação, sobretudo para estudantes que estão no processo construção de sua identidade e autorreconhecimento.

Há de se considerar que a imagem da mulher negra com os cabelos que simbolizam o seu grupo étnico- racial, em um espaço virtual, local marcado pela aplicação de filtros que causa um efeito estético associado ao padrão branco, constitui-se uma espécie de subversão a essa “padronização estética” provocando aquilo que Bento (2022) disse acerca dos cabelos não alinhados e volumosos: um outro jeito de ser no mundo, ou uma concepção plural de estar no mundo.

Dizendo com outras palavras, ter a presença da estética negra com ausências de estereótipos é uma ação que afronta uma sociedade racista que estrategicamente utilizou os cabelos e outros aspectos corporais da população negra como alvo de tratamento discriminatório, situação que proporciona a retirada do status de sua humanidade e a perpetuação do racismo. O racismo torna essas diferenças como marcas de inferioridade, são estabelecidos padrões de superioridade /inferioridade, beleza/ feiura. E os cabelos crespos são marcados como o lugar de não beleza, e conseqüentemente, da população negra é retirado esse lugar também (Gomes, 2003).

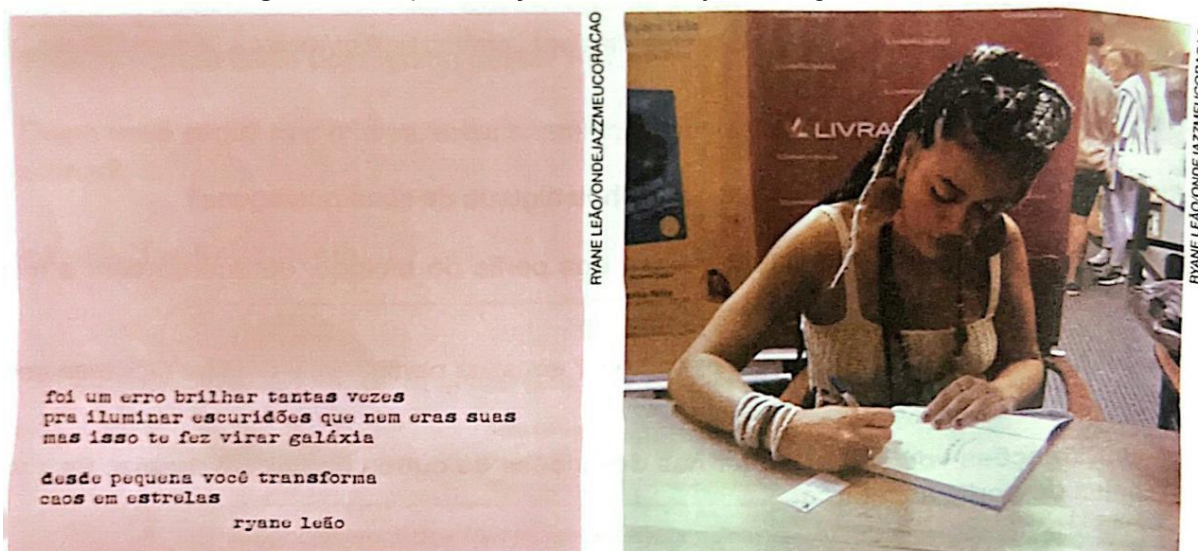
No entanto, uma educação para a diversidade não se caracteriza em anular a beleza do não branco em detrimento da beleza da população negra, e sim apresentar outras referências a fim de desconstruir padrões de beleza eurocentrados, os quais, histórico e culturalmente foram construídos como superiores, é preciso que a sociedade valorize as diversas matrizes étnico-racial, não permitindo que a população negra assuma o lugar de inferioridade humana como herança cultural (Bordalo *et al.*, 2019).

Figura 14 - Representação nas redes sociais - apresentação de perfil



Fonte: Chinaglia (2020, p. 15).

Figura 15 - Representação nas letras - jovem negra e escritora



Disponível em: www.instagram.com/ondejazzmeucoracao/?hl=pt-br. Acesso em: 30 ago. 2020.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 16).

Com o mesmo efeito de sentido e grau de importância equivalente para a formação de estudantes de Ensino Médio, temos a presença de um texto literário de autoria de um ator negro brasileiro, Lázaro Ramos, o qual narra as suas memórias de

infância. O texto, intitulado *Na minha pele*⁶⁶, localizado na seção “Hora da leitura: Memória Literária”⁶⁷, nas páginas 20 e 21, além de levar o leitor à infância do eu lírico do autor, traz as riquezas culturais da população negra da Ilha do Paty, na Bahia. A leitura amplia os conhecimentos dos/as estudantes sobre a diversidade culturais e econômicas que regem aquele local. O autor narra com certo amor e respeito pela sua cultura, bem como nos apresenta palavras que são de cunho específico da sua região, anunciando ainda uma prática cultural de raízes africanas, chamada de roda de griô africana⁶⁸.

As menções da origem das populações que habitam a ilha, negros e indígenas têm muito a dizer, sendo possível pensar na importância dessas populações na constituição da identidade, da cultura e dos fenótipos do povo daquela ilha, tal como de nossa população brasileira. A abordagem acerca dessas memórias é uma forma de valorização não somente da cultura negra e seu legado, mas também uma mostra do que seria reconhecer a importância do sentimento de pertencimento acerca das raízes, já que, na narrativa, o autor demonstra uma espécie de saudosismo de tudo que viveu na infância. Assim, a representação social das manifestações culturais para o autor era uma espécie de celebração.

Acreditamos que essa narrativa positiva mostrada nesse exemplar pode, sim, fomentar a quem ler, um olhar contemplativo e respeitoso diante das tradições e raízes culturais africanas por dois motivos. O primeiro, pelo próprio lirismo e pela beleza das palavras escritas pelo autor, que aguçam a satisfação em ler e em conhecer um pouco de uma história dessa natureza. Segundo, por muitos estudantes se reconhecerem na cor de pele do autor, por ele se constituir representatividade positiva e potente da população negra. A Figura 16 corrobora essa representatividade positiva do autor, pois traz, em um box de informação, uma descrição que revela a sua formação no campo das Artes e a sua luta contra o racismo e o preconceito por meio de suas obras literárias.

⁶⁶ Este escrito não fará parte do corpo do texto devido a sua expansão. O mesmo estará nos apêndices deste trabalho.

⁶⁷ É um gênero discursivo inserido no campo artístico-literário, no qual o autor é também narrador de suas memórias, transportando o leitor ao encontro afetivo com seu passado, situação que desperta emoções nesse leitor.

⁶⁸ Constitui-se em uma roda de contação de histórias, na qual são transmitidos aos mais jovens conhecimentos e tradições ancestrais por meio da oralidade.

Figura 16 - Representação nas artes - box de apresentação do ator Lázaro Ramos

SOBRE O AUTOR

Lázaro Ramos (Salvador-BA, 1978) é ator, escritor, apresentador, diretor e produtor teatral e de obras audiovisuais. Iniciou sua carreira no Bando de Teatro Olodum, de Salvador, nos anos 1990, e teve com o filme *Madame Satã* (2002) seu primeiro grande sucesso no cinema. Já recebeu mais de sessenta prêmios em teatro e televisão. *Na minha pele* é o seu quinto livro – os demais são voltados ao público infantil. Em 2017, Lázaro Ramos e sua esposa, a atriz Taís Araújo, foram homenageados pela Organização das Nações Unidas (ONU) com a inclusão de seus nomes na lista das cem pessoas negras mais influentes do mundo.

Ao longo da carreira, Lázaro Ramos alcançou projeção nacional e considerável exposição em diversas mídias, posicionando-se frequentemente contra o preconceito e a discriminação raciais. Em entrevistas sobre o lançamento do livro *Na minha pele*, Lázaro Ramos afirmou que o objetivo de escrevê-lo foi tratar de assuntos que considera relevantes em relação ao preconceito, ao racismo e à formação de identidades.



Fonte: Chinaglia (2020, p. 22).

Ter a imagem de Lázaro Ramos estampada é uma forma de subverter a ideia de produção de conhecimento, de inteligência artística e literária associada à cultura de prestígio social branca. Cabe até mesmo dizer que a produção literária desse autor traz uma representatividade tão positiva, que chegará aos olhos desses/as estudantes como uma literatura que também corresponde a uma literatura de prestígio social. As letras produzidas pelo seu eu lírico fomentam o conhecimento sobre as raízes culturais da população negra, situação que amplia o conhecimento de brancos e não brancos sobre aspectos culturais que fazem parte da diversidade existente em nossa sociedade. Para a população negra, um conteúdo dessa natureza poderá oferecer conhecimentos e segurança para se orgulhar da sua origem africana, enquanto para pessoas brancas poderá permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura afro-brasileira no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente negras (Brasil, 2004a).

As Figuras 17 e 18, localizadas nas páginas 22 e 24, respectivamente, são exemplos do universo cotidiano da Ilha do Paty. A Figura 17 representa a realidade racial da ilha, trazendo 3 (três) pessoas negras, aparentemente, uma mãe e filhos, os quais encontram-se sentados à margem das águas, junto a uma estátua de sereia na Ilha do Paty, trajando vestimentas simples. Já a Figura 18 mostra uma manifestação cultural da ilha, denominada Paparutas, que representa a tradição local, formada por grupos de mulheres que preparam pratos típicos da culinária afro-brasileira e, depois, põem-se a dançar pelas ruas, com tachos na cabeça ao som de tambores.

As duas imagens podem significar o acesso à naturalização de pessoas negras presentes nos livros didáticos, sobretudo, representando o protagonismo na expressão de seu modo de ser, tanto em dias corriqueiros, quanto em momentos de expressividade cultural, com um processo de apreciação por um grande público (como se observa na imagem) de dentro e de fora da cidade.

Figura 17 - Representação de moradores da cidade de Paty



Fonte: Chinaglia (2020, p. 22).

Figura 18 - Representação cultural - as paparutas da Ilha do Paty



Apresentação das Paparutas da Ilha do Paty em São Francisco do Conde (BA), 2020. Tradição da ilha, as Paparutas são um grupo de mulheres que saem às ruas com pratos da culinária local feitos por elas, em uma celebração de forte influência africana que mistura comida, música e dança.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 24).

O capítulo 2 tem como título “Diversidade Cultural e valorização do multiculturalismo”, trazendo na sua imagem inaugural (Figura 19), localizada na página 32, a fotografia de um sarau da Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa), em Taboão da Serra, São Paulo. A imagem representa um sarau literário e revela, por meio do público que dele participa, a realidade cultural voltada para as pessoas da periferia, mais precisamente para o momento da expressividade literária dessas pessoas. É possível inferir que a imagem acentua a presença do público, dentre o qual, destacam-se pessoas negras, identificadas pela cor da pele e pelos cabelos crespos; aliás, notamos que há um certo destaque na imagem de uma pessoa negra, posicionada de costas, com seus cabelos simbolizando a negritude e a afirmação de sua identidade. O trato dado aos cabelos há tempos constitui-se como um significador forte nas culturas africanas, por meio de seu estilo indica-se estado civil, idade, origem geográfica, religião e até mesmo a posição social das pessoas (Gomes, 2003). A presença dessa imagem, pode reverberar positivamente na formação dos/das estudantes, já que os cabelos são marcações significativas da população negra, dessa forma, ter essa estética nos livros didáticos permite que estudantes se reconheçam e se auto identifiquem com a estética negra e com a representatividade periférica criadora de poesia, de literatura e de arte.

A população negra está em um lugar em que a sua representação é positiva, não ancorada, à representação mais estereotipadas quanto ao seu lugar nas artes (Spink, 2013). Ou seja, essa imagem traz à baila a representação social positiva da população negra e periférica ao assumir o lugar de produtora de literatura e de arte. Tal representação pode modelar outras formas de se pensar e agir acerca da periferia e de seus moradores negros ou não, já que, a representação social de acordo com Moscovici (2003), é uma forma de conhecimento que está presente em nosso cotidiano em diferentes formas de comunicação, as quais são uma preparação para a ação que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve seu lugar.

Figura 19 - Sarau da Cooperifa

Fonte: Chinaglia (2020, p. 32).

A Figura 20, inserida na página 33, que corresponde às atividades a serem desenvolvidas pelos/pelas estudantes sobre a imagem do sarau da Cooperifa, anuncia questões importantes que mencionam a população negra a partir do trecho do texto *Literatura nas ruas*. As palavras presentes nesse pequeno texto fazem alusão a tempos que retomam a escravidão como: “*senzala* moderna chamada periferia” e “O sarau da Cooperifa é nosso *quilombo* cultural”. Tais expressões ganham outro entendimento diante do texto na íntegra, sendo reveladoras e esclarecedoras para quem lê ou ouve. Para a total compreensão, é necessário voltar-se para o sentido original da palavra, para posteriormente, relacioná-la ao texto em questão. Ou seja, para que o/a estudante compreenda o sentido da palavra *senzala* nesse contexto, é preciso buscar a compreensão dela no contexto original e analisar que, na periferia, não há violência física ou aprisionamento aos moldes da escravidão. No entanto, será preciso desenvolver sua capacidade crítica para perceber que a expressão significa outras formas de violência, das quais a população da periferia é vitimizada, como: exclusão, exploração, ausências do poder público e crimes. Ademais, pode-se inferir que é nesse lugar de tantas violências e ausências que, de maneira proeminente, a população negra vive.

Já a expressão *quilombo cultural* revela o caráter importante do agrupamento, do encontro, da resistência por meio da literatura de periferia, em que o sarau seria

esse espaço de acolhimento da população periférica e toda a sua forma de manifestação cultural, sendo uma forma de possibilitar a todos daquele lugar o acesso à literatura, posto que a mesma não é algo de fácil acesso a todos, inclusive para os moradores de periferia.

Como se pode observar, as imagens analisadas mencionam a população negra, apresentam-na nos corpos e nas palavras, dando a quem lê a possibilidade de ler, compreender e analisar o espaço em que está inserido, entendendo, por exemplo, o porquê das expressões analisadas ou o porquê de aparecerem mais corpos negros integrando o público do sarau. O alerta que trazemos é ainda a presença do teor negativo sobre a população negra e sua associação às ausências, por exemplo.

Figura 20 - Trecho da obra literatura nas ruas

1. Leia um trecho do texto "Literatura nas ruas", escrito por Sérgio Vaz, idealizador da Cooperifa, para conhecer melhor a iniciativa. Em seguida, responda às questões propostas.

A literatura é uma dama triste que atravessa a rua sem olhar para os pedintes, famintos por conhecimento, que se amontoam nas calçadas frias da senzala moderna charnada periferia. Frequenta os casarões, bibliotecas inacessíveis ao olho nu e prateleiras de livrarias que crianças não alcançam com os pés descalços. [...]

Muita gente que nunca havia lido um livro, nunca tinha assistido a uma peça de teatro ou feito um poema começou, a partir desse instante, a se interessar por arte e cultura.

O Sarau da Cooperifa é nosso quilombo cultural. [...]

VAZ, Sérgio. Literatura nas ruas.

In: VAZ, Sérgio. Literatura, pão e poesia. São Paulo: Global, 2012. E-book.

- a. Ao dizer que a "literatura é uma dama triste", que relação Sérgio Vaz faz entre a literatura e os moradores da periferia?
- b. Por que a periferia é definida como uma "senzala moderna" e o Sarau da Cooperifa, como um "quilombo cultural"?
- c. Qual é a importância cultural do Sarau da Cooperifa em relação à literatura?

Fonte: Chinaglia (2020, p. 33).

Na seção, hora da leitura, temos o gênero textual crônica, que traz mais um texto literário, denominado Taboão dos Palmares, de autoria de Sérgio Vaz, criador da Cooperifa. Poeta negro que produziu nessas linhas literárias a beleza e a grandeza da identidade e do pertencimento de ser negro/a. Revela a força e a resistência de sua ancestralidade e, como uma espécie de brinde a negritude, oferece uma poesia que emana o sentido de alerta, de denúncia e de consciência. Em um texto-box, há a apresentação do poeta e seus acúmulos intelectuais, os quais são significativos para a ampliação de repertório cultural de pessoas negras no campo da Arte e das Letras.

Acreditamos que esta obra do autor é mais uma que remete a uma formação positiva do/a estudante, em especial pela associação feita entre a cidade e o quilombo dos Palmares, que pode ser vista, inicialmente, pelo trocadilho utilizado no título do

texto. O trocadilho entre Taboão da Serra e Taboão dos Palmares aciona no/a leitor/a sua ideia acerca do contexto histórico e significado a que a palavra Palmares remete, possibilitando que ele/a compreenda que, naquela cidade, há pessoas negras, em especial, uma determinada família, que é gente que luta e que resiste, tal como nos Quilombo de Palmares; além disso, a inter-relação entre cidade e quilombo remete também à importância de Zumbi dos Palmares como um grande líder preto, que precisa ser exaltado e valorizado nos conteúdos escolares, a fim de mantê-lo vivo nas mentes de gerações futuras. Por meio dessa literatura contemporânea, é possível perpetuar a história e a memória dos feitos de Zumbi dos Palmares, não somente como uma herança do passado, mas sim como algo muito próximo e vivo na vida da população negra, que se materializa nas diversas formas de lutas, de resistências a que é “convidada” a experimentar.

Dessa forma, a literatura traz, em forma de poesia, a valorização de um movimento de resistência liderado pela população negra. A memória do quilombo e sua historicidade são apresentadas ao/a aluno/a em letras poéticas, coadunando-se com as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino da História Africana e Afro-Brasileira, que primam pelo reconhecimento e valorização dos processos históricos de resistência negra e respeito às pessoas negras, sua descendência africana, sua história e cultura.

Ao tornar presente a literatura negra e da periferia neste exemplar, com ausências de estereótipos, notamos que há uma conversa positiva entre a BNCC e as exigências do plano nacional do livro didático de 2021. Ambos os documentos trazem a importância de ampliação de repertório cultural e a valorização da diversidade sem a presença de estereótipos ou qualquer forma de discriminação. Ter a presença da literatura negra e de periferia, favorece o respeito à diversidade e o combate a qualquer tipo de preconceito, por meio dela estudantes ampliarão seu repertório cultural e sua forma de enxergar as diferentes realidades sociais.

Como já foi apontado em capítulos anteriores, apesar de o documento orientador não apontar de forma específica a qual diversidade se refere, há de se considerar que a transversalidade da educação para relações étnico-raciais é exigido em todos os componentes curriculares.

Por meio dessa forma de expressão artística (literatura), trazida nessa imagem, à população estudantil é mostrada outras formas de representação social sobre a

população negra: aquela que produz arte como forma de resistência ou que traz nas artes a sua história de resistência.

É importante e necessário dizer que a população negra vem sendo relacionada aos aspectos de lutas, de resistência, de trabalho, mas também de ausências, pobreza e carência. Podemos afirmar isso, ao analisarmos a Figura 21, presente na página 35. A mesma ilustra uma comunidade (favela) ao fundo e um espaço público municipal, com quadras multiuso sendo usufruídas por crianças. Ao nos depararmos com a imagem, somos levados à associação da população negra a espaços precarizados na questão de moradia. Essa representação justifica-se pelo histórico de desigualdade racial e racismo estrutural⁶⁹, isto é, está nas bases da nossa organização econômica, social, política e cultural (Almeida, 2019) e que predomina em nosso país, cenário que pode ser comprovado por dados, já apresentados na introdução dessa Tese, que revelam uma maior proporção de pessoas negras vivendo em situação de pobreza, com menor acesso à educação, à saúde, à moradia e oportunidades no mercado de trabalho.

Figura 21 - Representação do lazer e da moradia

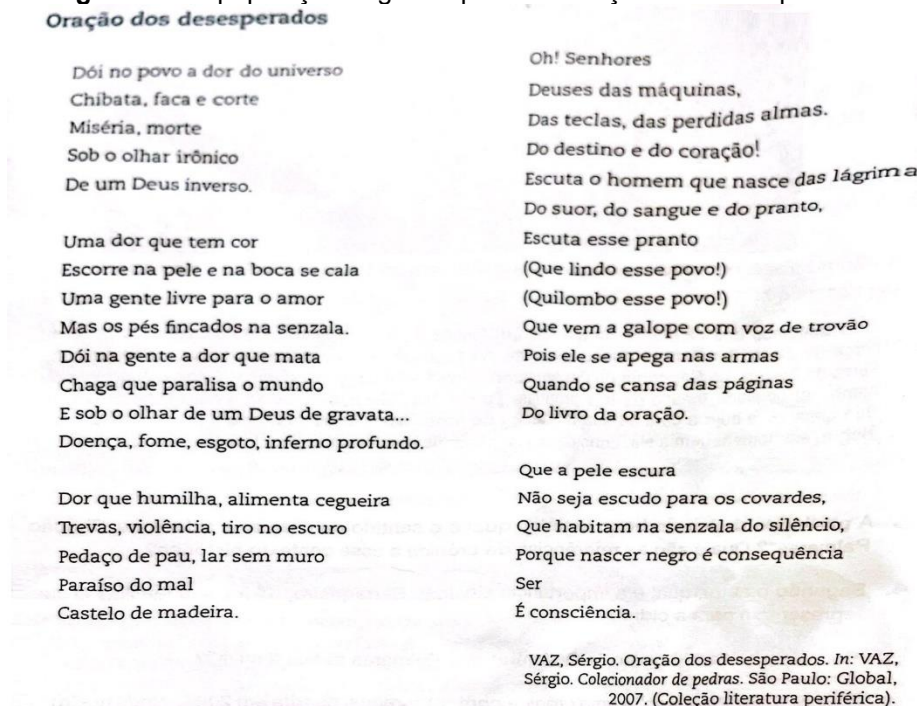


Fonte: Chinaglia (2020, p. 35).

⁶⁹ Ler ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2018.

Já na Figura 22, localizada página 38, temos a poesia *Oração dos desesperados*, obra de Sérgio Vaz, que faz referência população negra, associando a sua história de sofrimento, de violência física e morte à vida da população negra na contemporaneidade. A poesia tem na sua inteireza o teor de súplica e de denúncia, abordando, entre estrofes e versos de crítica social, a vida de injustiça social e racial. Nesse sentido, a representação da população negra se coaduna com essa vida permeada de injustiça, dor, sofrimento, morte e racismo. A poesia de Sergio Vaz é periférica e atrela-se à realidade vivida pela população negra e da periferia.

Figura 22 - A população negra na poesia - *Oração dos desesperados*



Fonte: Chinaglia (2020, p. 38).

As menções sobre a população negra prosseguem com a apresentação da Figura 23, presente na página 45, que corresponde à exposição de um texto-box que retrata a vida e obra de Lima Barreto. O poeta é um importante nome para a representatividade negra na literatura, pois viveu as dificuldades de inserção na vida social por ser negro. A presença dele e de sua obra é uma forma de relacionar a sua literatura às vivências da periferia, a qual era lugar de pessoas pobres e afrodescendentes, como o próprio poeta. A essência de sua escrita volta-se para a realidade cotidiana dos subúrbios cariocas. Em relação a sua imagem, não identificamos o “embranquecimento” de sua cor e de seus traços físicos.

Figura 23 - Representação do negro na poesia - box informativo sobre Lima Barreto

SOBRE O AUTOR

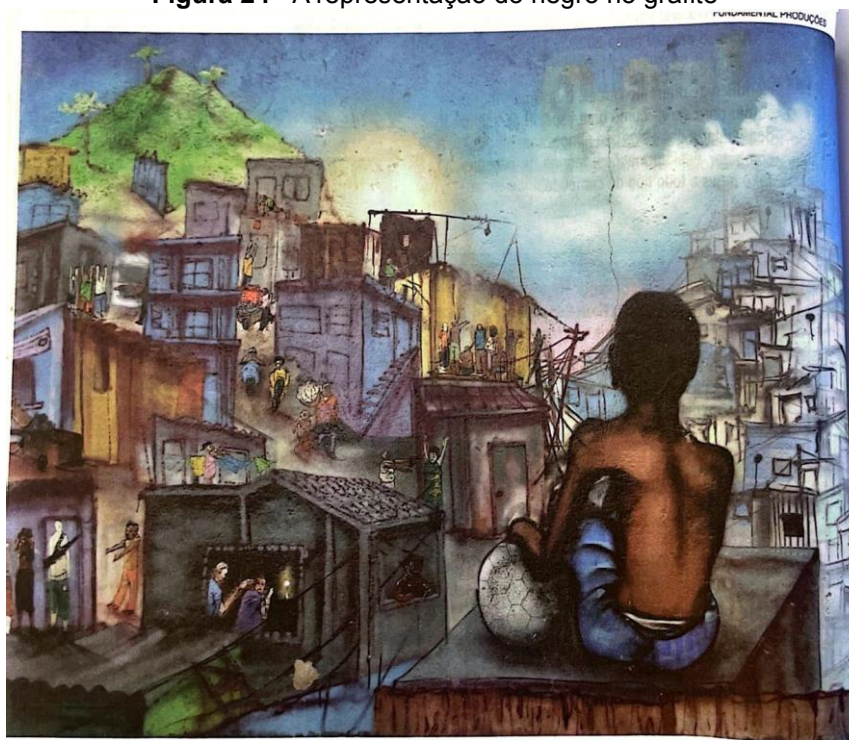
Afonso Henriques de Lima Barreto (Rio de Janeiro-RJ, 1881 – Rio de Janeiro-RJ, 1922) viveu entre grandes momentos históricos brasileiros: a abolição da escravidão, a Proclamação da República e a Primeira República. Além de escritor, foi jornalista e funcionário público. Por ser um escritor negro, filho de um tipógrafo e de uma ex-escravizada, as dificuldades de inserção de pessoas negras na sociedade brasileira no período pós-abolição foram um tema central em suas obras, assim como a vida no subúrbio carioca, a pobreza, a corrupção e a política. Em 1900, o escritor iniciou registros de um diário íntimo, no qual apresentava impressões sobre a cidade e a vida urbana do Rio de Janeiro. Em 1905, começou a escrever para jornais cariocas. Em 1922, concluiu uma de suas principais obras, *Clara dos Anjos*, que só seria publicada postumamente, em 1948. Além dessa obra, *Recordações do escrívão Isaias Caminha* (1909) e *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1911) constam entre seus mais importantes trabalhos.



Fonte: Chinaglia (2020, p. 45).

A Figura 24, dá início a unidade 2, intitulada “cidadania e civismo”. Ela é formada por um mosaico de imagens. Dentre essas imagens, encontramos a presença imagética de pessoas negras, todavia a mais destacada refere-se a de um garoto, sentado na laje, sem camisa, portando somente um short e ao lado de seu corpo uma bola de futebol, olhando para seu cenário cotidiano. O cenário em que ele se encontra é uma comunidade ou favela, presentes na área urbana e que é caracterizada por moradias precárias e infraestrutura de urbanização deficitária, cenas de violência física. A unidade desenvolve-se na temática da cidadania, e talvez se utilize dessa representação para denunciar as violações dos direitos básicos que passa o menino da imagem, porém, temos mais uma vez a representação do negro relacionado a aspectos negativos, envoltos de ausência materiais. Além disso, a bola associada ao menino, remete a representação dos sonhos de futuro da maioria dessas crianças empobrecidas e moradora de comunidade em ser jogadora de futebol. Essa ideia acerca do futebol converge com a sua representação social de que este esporte constitui-se oportunidade, em especial para as pessoas mais empobrecidas, de ascensão social e riqueza. Ele converge, também, o sentimento de nacionalismo em nosso País e é o esporte que mais nutre o sonho dos jovens de melhorar a vida (Silva; Figueiredo, 2020).

Figura 24 - A representação do negro no grafite

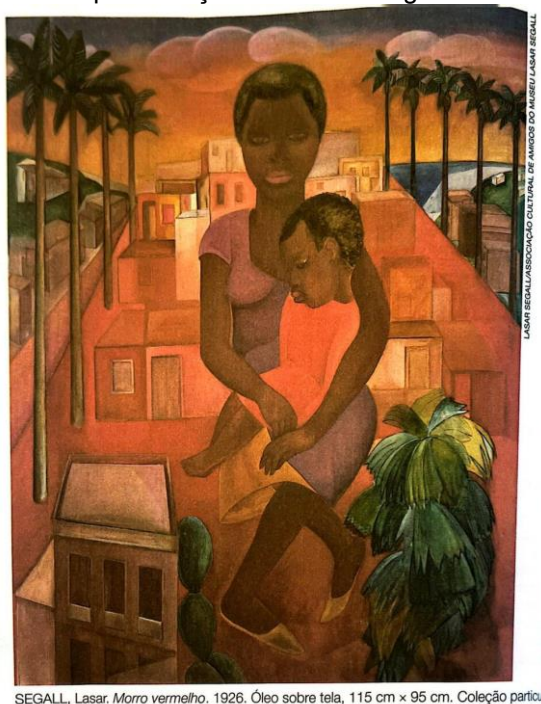


OPNI. Sem título. Grafite, 2016. Galeria a Céu Aberto, São Mateus, São Paulo (SP).

Fonte: Chinaglia (2020, p. 65).

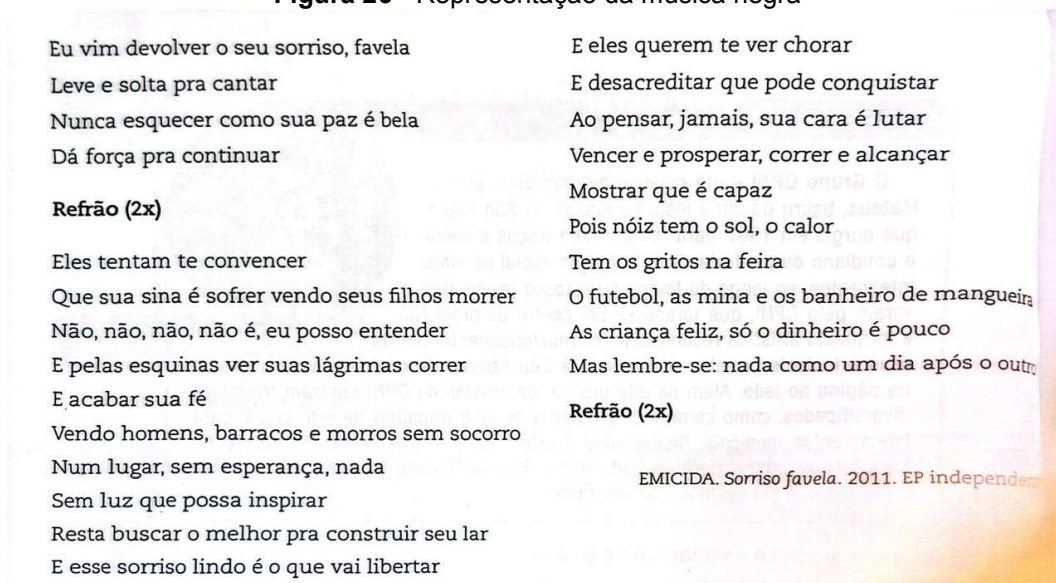
A Figura 25, localizada na página 62, corresponde à obra de arte de Lasar Segali, um expressionista alemão que viveu no Brasil e se utilizava de temas sociais ligados à desigualdade racial que atingia a população negra no Brasil para produzir suas obras. Notamos que a mesma é a representação da melancolia, da tristeza e da opressão, dada a aparência das pessoas retratadas e o pano de fundo que constitui a imagem. Essa figura foi escolhida para exemplificar os diferentes tipos de família que a sociedade brasileira tem, porém, tal imagem associa a família negra a essas características negativas, que são causadas pela desigualdade racial e social que a população negra vive.

Figura 25 - Representação da mulher negra na obra de arte



Fonte: Chinaglia (2020, p. 62).

Na Figura 26, localizada na página 95, encontramos uma obra do cantor negro Emicida, que é produtor de letras musicais que refletem a vida cotidiana das pessoas moradoras da periferia, da favela, tal como a canção da imagem abaixo, que denuncia todo tipo de violência que a população periférica vive. O artista representa a inteligência, a sagacidade e a musicalidade negra. Ter Emicida neste exemplar como representante das lutas contra o racismo é positivo, inclusive, por toda a sua trajetória na música com letras dotadas de criticidade, que exigem o direito à democracia, e por possibilitar a aproximação desse gênero textual ao gosto da juventude escolar.

Figura 26 - Representação da música negra

Fonte: Chinaglia (2020, p. 96).

Por fim, a Figura 27, presente na página 97, apresenta um homem negro trajando uma vestimenta formal. O terno e a gravata representam, a quem observa, um instrumento de diferenciação, remetendo à ideia de autoridade. Nesse caso, o senhor da foto corresponde a uma autoridade, ocupa o cargo de diretor do escritório do Relatório de Desenvolvimento Humano. Percebemos que essa representação está distante daquelas apontadas por pesquisas anteriores, em que a população negra não ocupa cargos de poder (Silva, 2019).

Assim, a população negra sendo representada em atividades de prestígio social pode impactar positivamente na formação dos/as estudantes, pois eles/as observarão como um espaço de acesso possível não somente para pessoas brancas, mesmo diante de estudos⁷⁰ que comprovam a desvantagem que a população negra vivencia no mercado de trabalho: ocupam as maiores taxas de desemprego e de informalidade, ocupam postos de trabalhos mais precarizados, com menos prestígios social e remuneração inferior. Em relação aos cargos de direção⁷¹, constatou-se que há uma

⁷⁰ A diferença de rendimento médio entre pessoas de cor ou raça preta ou parda e brancas foi de 69,9% em 2023. A taxa de informalidade foi de 45,8% para as pessoas ocupadas de cor ou raça preta ou parda, e de 34,3% para as pessoas brancas. Em relação à taxa composta de subutilização da força de trabalho, que considera a desocupação, a subocupação por insuficiência de horas trabalhadas e a força de trabalho potencial, constatou que este indicador chegou a 20,9% em 2022, recuando para 18,0% em 2023. Para os brancos, a subutilização era de 13,5%, enquanto entre pretos e pardos ela chegava a 21,3% (Bello, 2023).

⁷¹ Cargos de gerência são ocupados por 2,1% por homens e 2,1% por mulheres negras. Em contrapartida, homens não negros, ocupam 5,5% e mulheres não negras 4,3% desses cargos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

segregação nos cargos dessa natureza, pessoas não brancas ocupam, majoritariamente, tais cargos. Assim, estamos diante de uma realidade de desigualdade impactante associada à questão racial, que pode perpetuar a pobreza, a desigualdade e imobilidade social.

É possível que muitos deles tenham consciência e percepção dessa realidade no campo empregatício, situação passível de causar desesperança ou um horizonte de possibilidades limitado. É diante dessa realidade, que essa representação associada a oportunidades de avanços profissionais, pode causar diferença na forma como educandos/as percebam seu futuro, em especial jovens negros/as, dada a realidade do processo de desemprego, de subemprego e emprego informal a que estão envolvidos.

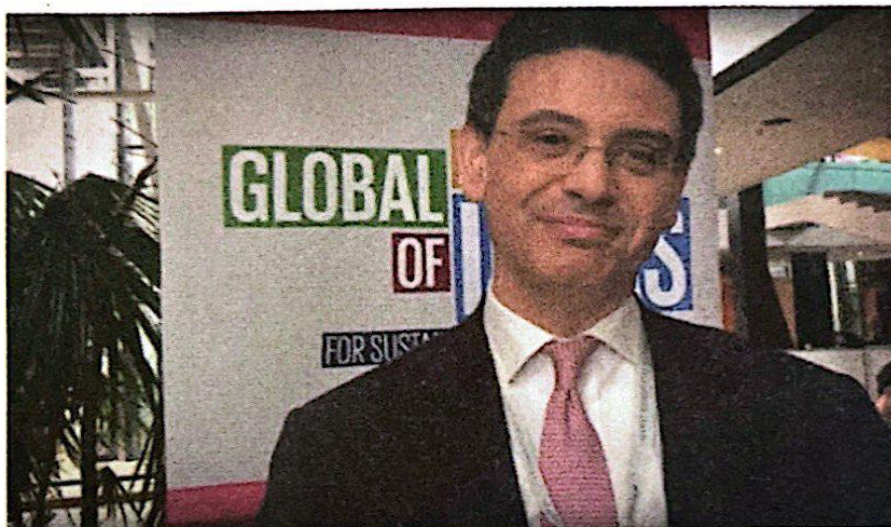
Ao nos voltarmos para o cenário sobre o universo do trabalho de jovens brasileiros, nos deparamos com dados assustadores, onde um grande quantitativo de jovens negros buscam sobreviver “no trabalho “uberizado”⁷², cenário que sinaliza “fragilização dos trabalhadores” (Bento, 2022, p. 118). Esse tipo de trabalho é massivamente constituído por jovens negros, em que condição do trabalhador uberizado é a de um trabalhador sob demanda, também denominado trabalhador just-in-time⁷³. Essa atividade é desenvolvida pelos motoboys e bikeboys uberizados, os quais, não possuem nenhuma garantia de trabalho, saúde e segurança e desempenham sua atividade expostos aos riscos, arcando com seus custos materiais.

Dessa forma, esse tipo de trabalho que atinge jovens negros é um retrato da desigualdade social que os impulsiona a vivenciar essa realidade em busca de sobrevivência.

⁷² Cida Bento, aponta uma pesquisa realizada pela aliança Bike, a qual foi expressa por agência de jornalismo Alma Preta, indica que jovens negros têm na uberização do trabalho uma das poucas alternativas ao desemprego, compondo, por exemplo, 71% dos ciclistas de aplicativo.

⁷³ *Just-in-time* refere-se ao uso flexível da força de trabalho, à ausência de proteções contra o rebaixamento do valor da força de trabalho, à ampliação do tempo de trabalho não pago, assim como à transferência de riscos e custos para o trabalhador. Ele segue subordinado, mas se torna responsável pela gestão e garantia de sua própria reprodução social (Abílio, 2020).

Figura 27 - Representação negra em espaço de poder

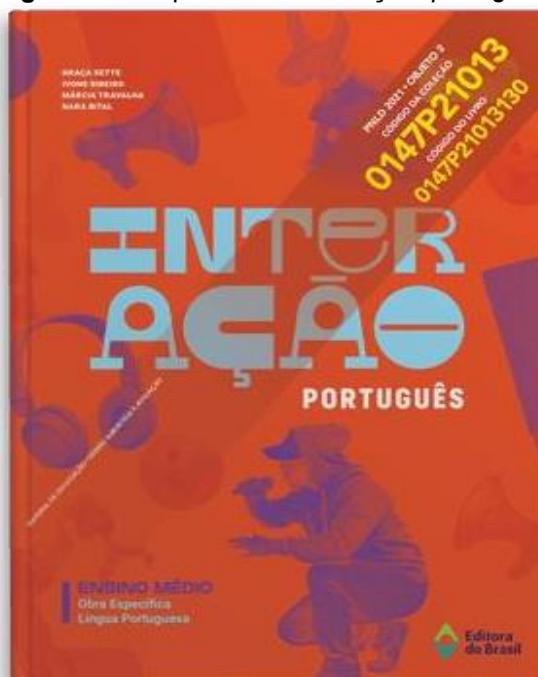


Fonte: Chinaglia (2020, p. 87).

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

3.5.3 *InterAção: Português*

Figura 28 - Capa do livro *InterAção: português*



Fonte: Sette, Travalha e Bitall (2020).

No livro *InterAção: português*, as quatro unidades analisadas são intituladas: I- “O jovem: identidade e lugar no mundo”; II- “Gostar de Si”; III- “A questão ambiental: desafio do mundo contemporâneo”; e IV- “Voz de Mulher”. Todas as unidades são desenvolvidas a partir de sete seções: literatura; literatura viva; leitura; análise linguística e semiótica; atividades; produção de texto; e eu, você e o mundo.

Na unidade 1, observamos que a temática identidade juvenil é central e seu desdobramento se dá pela apresentação de expressões culturais pertencentes ao universo dessa juventude e acerca de seus direitos enquanto jovens cidadãos. Iniciaremos mostrando duas figuras que trazem essas manifestações culturais. Na Figura 29, que abre esta unidade, localizada na página 12 (doze), percebemos um jovem negro dançando *break* em um espaço livre, aparentemente na rua, portando uma vestimenta que nos permite identificá-lo como jovem ou como alguém não necessariamente jovem, mas que usa uma vestimenta que condiz com esse tipo de expressão corporal. Na Figura 30, inserida na página 15, identificamos uma garota expressando-se corporalmente, sendo mais uma representação do movimento do *break*, que é um estilo de dança que faz parte do hip-hop. A moça da imagem pode ser identificada como negra, e seus cabelos crespos e a cor de sua pele são características as quais podemos considerar um fenótipo que anuncia o recorte racial, ou seja, ter uma menina negra realizando esse movimento específico induz o leitor a associar essa manifestação cultural às raízes culturais da população negra.

As duas imagens constroem uma narrativa positiva acerca do tratamento dado às relações étnico-raciais, pois representam manifestação artística e cultural originadas da população negra. Além disso, apontam a possibilidade do processo de identificação do público jovem e estudantil não somente com a questão da dança, mas também com a questão racial, posto que o número de estudantes que compõe o nível médio e se autoidentifica como preto ou pardo vem se elevando, segundo dados do IBGE, fato relevante para que os conteúdos presentes nesse material façam sentido e impactem positivamente a vida desses jovens.

Entendemos que essas imagens vão ao encontro das exigências dos dispositivos legais que tratam das questões raciais e do respeito à diversidade, posto que levam para estudantes as manifestações de uma cultura popular, periférica e de origem negra para dentro da sala de aula. Temos assim o exigido pela Lei nº 10.639/03 e posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que pontua, no Art. 26-A., a obrigatoriedade de os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio,

públicos e privados, ofertarem o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Da mesma maneira, vê-se como a correlação entre esses dispositivos legais e as competências gerais e específicas da área Linguagens e suas Tecnologias estão presentes nessas imagens. Referimo-nos às gerais de números 8 e 6 (oito e seis) e especificamente, número 5⁷⁴ (cinco), que apontam a importância do respeito à diversidade cultural.

Além dessas imagens representarem essa diversidade cultural, elas são a representação de um movimento que não é somente musical é sobretudo social, porque traz em ritmo, poesia e diversas linguagens o teor denunciativo das injustiças e das opressões raciais. Por meio dessa arte, o/ a educando poderá ter acesso ao lugar histórico, político e social ocupado e vivido pela população negra (Brasil, 2006).

Figura 29 - Representação cultural

Hip-hop

O hip-hop surgiu na segunda metade da década de 1960 como um movimento cultural de reação contra a violência sofrida pela população negra e periférica dos Estados Unidos. Com o tempo, o hip-hop – que se manifesta principalmente na dança, na música e no grafite – tornou-se mundialmente um forte instrumento para as camadas menos favorecidas da sociedade, que, por meio dessa cultura de rua, reivindica mais espaço e voz.



Fonte: Sette, Travalha e Bital (2020, p. 12).

⁷⁴ Sobre a competência citada tem-se: compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Figura 30 - Representação cultural

Fonte: Sette, Travalha e Bital (2020, p. 15).

Dando continuidade às análises das imagens ainda na unidade I, encontramos as imagens abaixo localizadas nas páginas 25 (vinte e cinco) e 26 (vinte e seis) respectivamente, que trouxeram representações sobre a população negra de formas diferentes entre si. A Figura 31 foi utilizada para ilustrar um texto sobre o direito da juventude, de modo que, nela, identificamos a presença de cinco jovens que se apresentam na sua diversidade. Temos pessoas pretas, pardas, branca e amarela (ou descendentes) que se apresentam bem-vestidas e felizes. Nessa imagem, há uma representação positiva do menino negro, pois está posto de maneira harmônica entre os jovens e na mesma linha de importância, não sendo apresentado de maneira estigmatizada e deturpada, como já foi apresentado em trabalhos de especialistas como Silva (2019), que apontou a estigmatização causadora de consequências negativas para a construção positiva da identidade e da autoestima de estudantes.

Figura 31 - Representação de jovens como sujeito de direitos



Fonte: Sette, Travalha e Bitai (2020, p. 26).

Ao avançarmos nas análises, de forma mais específica, no que se refere ao conteúdo “variação linguística”, temos duas imagens que podem nos revelar narrativas diferentes. Referimo-nos às Figura 32 e 33, que estão acomodadas nas páginas 31 e 32, respectivamente. A Figura 32 traz uma ilustração de dois jovens, uma branca e outro negro, apresentando-se com vestimentas que os identificam como jovens, ambos desenvolvendo um diálogo “carregado de gírias”, correspondendo a uma linguagem informal, comum à sua faixa etária e aceita no contexto social em que ela foi produzida. No entanto, a Figura 33 se trata de uma charge, em que há a presença de um homem branco e loiro, trajando terno e gravata, em um diálogo com um surfista branco em uma praia. A linguagem emitida pelo homem “engravatado” era rebuscada e formal demais, o que impediu comunicação entre os interlocutores, enquanto o surfista demonstrou não ter acesso ao seu nível de linguagem.

Figura 32 - Representação na linguagem

Fonte: Sette, Travalha e Bital (2020, p. 31).

Figura 33 - Representação na linguagem

Fonte: Sette, Travalha e Bital (2020, p. 32).

A Figura 33 produz uma representação social que valoriza o homem branco em dois sentidos: o primeiro está relacionado à própria linguagem, levando a crer que homens brancos apresentam competência linguística para utilizar a variante formal; e o segundo refere-se ao lugar social ocupado por este homem branco, em que ele representa aquela parcela da população que ocupa cargos de prestígio social. Ou seja, por que o homem de terno e gravata com linguagem formal não era uma pessoa negra? Por que a representação da ocupação de um cargo de prestígio não pode ser de uma pessoa pertencente à população negra?

Essa imagem – onde há um apagamento da população negra ocupando cargos de poder ou de chefia – gera uma representação negativa sobre a sua capacidade de

estar nesse lugar, de modo que essa veiculação em livros didáticos precisa ser problematizada e desconstruída, pois, ao receber tais informações, o/a estudante poderá acessar essas representações sociais a qualquer momento, associando o lugar subalternizado e estereotipado “dado à população em destaque” a algo natural, construindo formas de agir e de pensar balizadas nessas representações, já que as representações sociais são preparação para as nossas ações (Moscovici, 1978).

Dessa forma, faz-se necessária a transformação dessas representações sociais para que sejam transformados os processos de formação de condutas no que se refere ao objeto representado e à relação com esse objeto. Uma vez que essa representação transformada não apresente mais a percepção do outro pelo viés da inferiorização e do recalque, ela poderá assumir uma grande aproximação com o real (Silva, T., 2013).

A unidade I trouxe nos conteúdos das imagens e dos textos aspectos que levam o/a estudante a pensar na sua identidade e como ela se constrói. Ao utilizar a população negra em vários momentos deste exemplar, a obra emite a ideia de importância dessa população na feitura da identidade do/a estudante, pautada tanto nas exigências das leis e da BNCC quanto na realidade estudantil desse nível de ensino, que tem sua maior parte composta por estudantes negros/as. Dessa forma, ter a população negra representada sinaliza a ciência de que a mesma não só é importante para a construção cultural do país, como também oferece aos/as estudantes que o leem a aproximação com a sua realidade, seja quanto as questões raciais, seja quanto a aspectos ligados à juventude.

A intencionalidade posta neste livro é aquela promovido pelo novo Ensino Médio, o qual busca fazer a interface com os/as estudantes, primando pela atratividade nos conteúdos apresentados, pois não é atual a falta de contentamento desses e dessas estudantes com aquilo que é ensinado no Ensino Médio (Carrano; Dayrell, 2014; Silva, M.; Krawczyk; Calçada, 2023), especialmente diante da realidade da diversidade de que o Ensino Médio é composto e de como as projeções de futuro que cada jovem estudante logo se apresentam. No contexto do novo Ensino Médio, a busca pela aproximação da caracterização da juventude é vista nessas imagens em que a população negra é apresentada.

A presença da população negra nas imagens e nos textos representando aspectos culturais nos leva a pensar na conexão direta que é feita sobre a população, na qual se exaltam as suas conquistas e manifestações culturais. Nesse caso, é

importante pensar na possibilidade de utilizar características para além da representação artística, atingindo outros aspectos também importantes para e na sociedade.

A unidade II se desenvolve a partir da temática “Gostar de si”, trazendo em diferentes gêneros textuais o desdobramento dessa temática. Esta unidade se volta para as competências gerais diversas, inclusive a competência 8 (oito), que se alinha à ideia de desenvolver o autocuidado e a compreensão da diversidade no mundo. Por este motivo, os assuntos abordados são: busca pelo corpo perfeito, bullying, cyberbullying e depressão. Observamos que, nessa unidade, há presença de ilustrações, tirinhas e charges; nela identificamos somente 1 (uma) imagem em que uma menina negra aparece, justamente para ilustrar o assunto depressão e ansiedade. Em outros momentos, temos a presença de meninas brancas para ilustrar a sua tristeza, por não ter “o corpo perfeito”, bem como propaganda de procedimentos estéticos e para compor uma reportagem sobre estudos científicos.

A Figura 34 foi a única que representou a população negra, a qual está associada aos números de adolescentes que passam por depressão e ansiedade. A imagem, além de apresentar uma das competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, revela o caráter de algo real vivenciado por muitos/as jovens estudantes. Esse conteúdo, trazido em forma de texto e imagens, insere-se dentre dos cinco campos sociais expressos na BNCC na área de Linguagens e suas Tecnologias – campo da vida pessoal –, que possibilita que ocorra uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo, além de sobre temas e questões que afetam os jovens (Brasil, 2018a).

Figura 34 - Jovem e a depressão

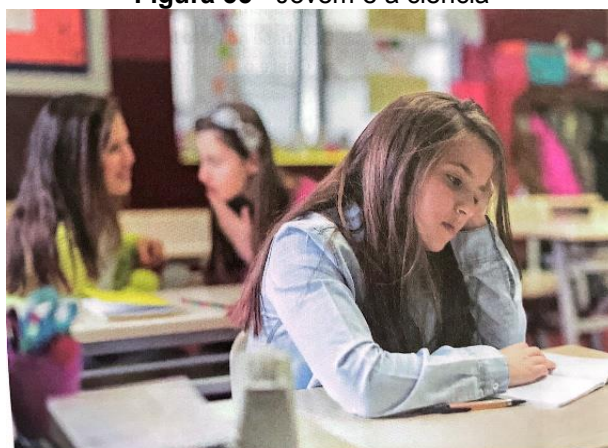


Fonte: Sette, Travalha e Bital (2020, p. 54).

Utilizar a temática depressão juvenil como forma de mostrar aos/as estudantes a vivência de muitos jovens possibilita a discussão de um aspecto que já faz parte da identidade dessa geração, contudo, é importante ressaltar que a reportagem não faz relação entre essa doença e as questões raciais, apesar de trazer na imagem a figura de uma menina negra, situação que nos induz à associação. Outro ponto importante é que o texto aponta as causas da depressão como vários fatores, inclusive o *ciberbullying* e as exigências dos padrões de beleza, e não associa às questões raciais, contudo, traz uma menina negra na imagem para representar. Ou seja, a imagem e o texto trazem redundância no sentido (Santaella, 2012), ao mostrarem a mesma informação de que as meninas são alvo maiores da depressão. Esse assunto faz sentido aos/às jovens estudantes, sendo edificantes para esse público (Codes; Fonseca; Araújo, 2021), pois nos tempos atuais a depressão e ansiedade atingem um número alto de jovens (Grolli; Wagner; Dalbosco, 2017).

No entanto, quanto à questão racial, não se traz nada, apesar de especialistas apontarem índices maiores da doença de forma recorrente na população negra. Como pode ser comprovado por meio dos estudos de Smolem e Araújo (2017), que mostram a prevalência maior de transtornos mentais nas pessoas não brancas. Das seis análises multivariadas que acharam resultados estatisticamente significantes, cinco mostraram uma maior prevalência ou chance de transtornos mentais nas pessoas não brancas em comparação com pessoas brancas. Os motivos relacionam-se às experiências de estresse ligado a estrutura social, status social e papéis sociais, de modo que o estresse causado pelo fator raça é um determinante de posição socioeconômica, havendo também o estresse ligado às experiências de discriminação e racismo.

Na Figura 35, há a presença de três meninas brancas associadas a uma reportagem sobre conhecimento científico. Nessa imagem, ocorre um apagamento da representatividade negra, situação que já foi apontada como algo negativo para a formação da identidade do/a estudante, conhecimento de si e o respeito da diversidade (Brasil, 2004a).

Figura 35 - Jovem e a ciência

Fonte: Sette, Travalha e Bitai (2020, p. 55).

Na unidade III, são desenvolvidos os conteúdos de Língua Portuguesa associados à questão ambiental contemporânea, com a interferência discreta de imagens de pessoas. Há ilustrações de espaço físico, de impactos ambientais, de lixo e de vegetação. Mostram-se o cerrado e a realidade de um trabalho extrativista realizado por mulheres negras que sobrevivem da quebra do babaçu no Maranhão. A abordagem trazida no livro sobre essas mulheres atua dando ao/à estudante a informação de um trabalho realizado por elas, descolado da importância econômica e cultural que a quebra do babaçu representa.

O discurso está envolto da apresentação da vegetação do cerrado e as suas constantes ameaças de devastação em consequência do agronegócio. Acreditamos que a ausência das questões culturais relacionadas ao babaçu nesta unidade ocorre motivada pela própria proposta da unidade, a qual é vinculada às questões ambientais, situação que não justifica apagar uma realidade econômica e cultural de uma população negra que não só tem seu sustento e de sua família garantido por meio dessa atividade, como percebem essa atividade como uma tradição que não deve acabar.

Já na Unidade IV, a temática central desenvolvida é sobre mulheres e seus papéis sociais desenvolvidos em algumas épocas. Escritoras são apresentadas e o teor de suas obras também; dentre elas, faz-se presente Conceição Evaristo, mulher negra que tem importância histórica e cultural para a população negra. Escolhemos duas imagens que trazem representações sociais acerca da mulher negra, a Figura 36, exposta na página 94, e a Figura 37, localizada na página 96.

Na primeira, há 5 mulheres negras com expressões faciais diferentes, que representam exatamente os papéis sociais que lhes eram impostos em uma linha do tempo histórica. Notamos que a primeira imagem, localizada na parte superior à esquerda, trata-se de uma mulher escravizada, ao passo que a última já denota uma mulher mais jovem e contemporânea, com a possibilidade liberdade de expressão e de busca por seus direitos. Ou seja, são representações de mulheres negras em contextos diferentes com a intenção de mostrar o processo de conquista e de libertação que tiveram ao longo do tempo.

Figura 36 - A conquista da mulher negra

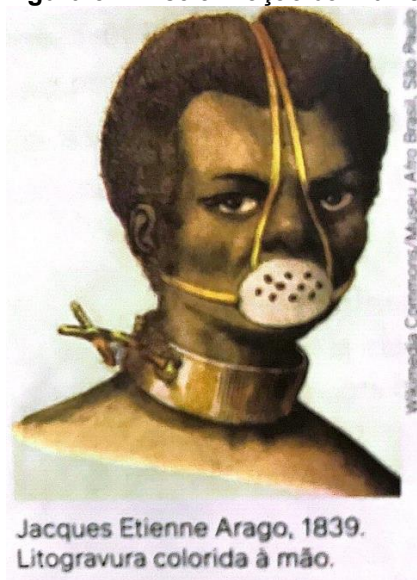


Fonte: Sette, Travalha e Bital (2020, p. 94).

Na segunda, há a clássica imagem da escrava Anastácia utilizando a máscara de flandres e o colar de ferro como forma de castigo praticada pelos senhores de escravizados o que a impedia de expressar-se. Esta imagem nos remete à mulher negra no contexto da escravidão, representação que não pode resumir a história da população negra nos livros didáticos. No entanto, apesar de as Figura 36 e 37 apresentarem um teor de tristeza e de sofrimento por conta do contexto histórico que representam, notamos que a representação social que emitem é de mulheres que tiveram conquistas importantes ao longo do tempo e no caso da imagem de Anastácia, pairam representações relacionadas a sua resistência e luta contra a sua escravização. A intencionalidade é ativar no/a estudante a sua leitura e compreensão crítica sobre as duas imagens diante de uma sociedade que escravizou, silenciou,

subalternizou mulheres, mas que hoje conquistaram direitos, inclusive de liberdade de expressão, ocupando outro lugar social.

Figura 37 - Escravização da mulher



Fonte: Sette, Travalha e Bital (2020, p. 96).

Dito isso, uma das críticas ao currículo educacional brasileiro era a forma como a população negra era sub-representada nos currículos e nos livros didáticos e quando seu processo de luta e resistência era negado ou apagado no ensino escolar. Dessa forma, apesar de as imagens das mulheres negras representarem dor e violação de direitos, a forma como foram justapostas a textos nos permite outra compreensão de outra representação, aquela relacionada à conquista e liberdade de expressão. Ou seja, tem-se uma narrativa positiva que possibilitará ao/à estudante compreender acerca das conquistas dessas mulheres diante de uma sociedade racista e opressora.

Essas imagens revelam a história de luta e de resistência protagonizada pela população negra, diante de tamanhas atrocidades que feriram a condição humana, ao perder sua liberdade, sua história e as rédeas de sua vida, em favor do comércio e do lucro voltado unicamente para o homem branco. Há histórias de resistência, de lutas presentes nessa unidade, mesmo que remetidas por meio das imagens, preservando e valorizando o legado da população negra, permitindo que estudantes conheçam a sua história para além da escravidão, da folclorização e ampliem seu repertório sobre o passado histórico da população negra.

A introdução e o fortalecimento de representações e narrativas nos livros didáticos podem promover efeitos positivos no âmbito da educação escolar, ao favorecer uma abordagem mais inclusiva e consciente, que valorize a diversidade e reconheça a importância da luta e resistência da população negra. Dessa maneira, os/as estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais abrangente e equitativa da história, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa.

3.6 Síntese da análise

Como podemos observar, os três exemplares de livro didático analisados neste trabalho apresentam aproximações e distanciamentos quanto à sua estrutura organizativa para apresentar os objetos de conhecimento, quanto aos caminhos didáticos para fomentar a aprendizagem e quanto ao tratamento dado à temática da diversidade para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, mostraremos nas linhas que seguem algumas dessas aproximações e distanciamentos.

O livro didático intitulado *Se liga nas linguagens* estrutura-se em 40 capítulos, dentre os quais, os 15 primeiros são voltados aos estudos de literatura e os 25 restantes são destinados aos estudos da língua Portuguesa. Os títulos de cada capítulos anunciam os objetos de conhecimento que foram apresentados de forma sistemática, com a aplicação de seus conceitos, suas características e propostas de atividades. Neste exemplar, a organização didática de apresentação dos objetos de conhecimento aproxima-se da forma tradicional de ensinar na contemporaneidade. O tradicionalismo está na sistematização, com a exposição direta e “seca” de conceitos. Já o ensino na contemporaneidade se assenta na utilização de diferentes gêneros textuais e semióticos para abordar os conteúdos e torná-los mais aproximados da realidade do estudante e mais significativo.

Esses gêneros textuais e semióticos foram essenciais na apresentação dos objetos de conhecimento, em especial, aqueles que fomentaram a presença da diversidade étnico-racial. Objetos de conhecimento como linguagem literária e não literária, polissemia, figuras de linguagem e variação linguística foram destaques no momento de apresentar imagens, textos acerca da população negra. A ERER foi apresentada por meio de gêneros textuais e semióticos, como poesia, letra de música, cena de gamer, cena de vídeo, tirinhas. Todos esses gêneros fazem parte de nosso

meio social, são orientados a serem trabalhados no Ensino Médio com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura, de produção e compreensão.

Dessa forma, a EREER nos gêneros foi utilizada como objeto de reflexão, crítica e refutação pelo leitor, e também como pretexto para o ensino gramatical, para o ensino da língua. Destacamos a poesia como o gênero que mais trouxe a temática em questão como forma de auxiliar na aprendizagem sobre o universo da leitura e da compreensão de textos literários, no entanto, destacamos ausência de uma aprendizagem que provocasse o domínio do gênero em questão, pois, segundo Marcuschi (2001), quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Ou seja, o objetivo do uso deste gênero no livro volta-se para a prática de leitura literária e noções de aprendizagem acerca das características sociocomunicativas do gênero, definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica.

Um outro destaque é visto na utilização de imagem de mulheres e homens negros associados a poesias, que conduzem o leitor a refletir acerca de sua identidade e o processo de aculturação que sofreram ao longo de sua vida. As atividades propostas ganham efeito positivo nesse livro, quando provocadoras de reflexão sobre o processo de inferiorização e de subordinação da população negra. Oferecem lacunas quando mencionam conceitos específicos sobre o campo das relações étnico-raciais, sem explicá-los, por meio de textos prévios ou qualquer outra estratégia didática de ampliação de conhecimento.

O gênero letra de músicas também foi utilizado com recorrência, seja para ensinar as figuras de linguagens, seja para associá-las ao conteúdo da EREER, foi comum encontrar letras de canções que tinham relação direta com o gosto da juventude, as quais promoveram um processo de leitura literária que torna possível ao/à estudante, por exemplo, relacionar o contexto de escravidão e exploração da população negra às mazelas sociais contemporâneas. As figuras de linguagens são recursos da Língua Portuguesa que favorecem sentidos metafóricos dentro do texto poético, logo esse recurso é recorrente na feitura de uma poesia. A utilização desses gêneros também trouxe a possibilidade de mostrar a arte da população negra em poesias, músicas e cenas de games, dentre outros e assim, vinculando-as aos objetos de conhecimentos exigidos nos currículos escolares.

Nos capítulos analisados, a população negra é representada ocupando espaços diversificados, e não somente subaproveitado, como outrora. Nesse sentido, encontramos sua presença nas ocupações de: músico, artista plástico, linguista, cantor, rapper, ator, professor. Dessa forma, enxergamos esse processo como atravessado por avanços quanto a essas representações, as quais devem impactar positivamente a autoestima de quem manuseia esse exemplar diariamente. Essa realidade é ainda mais importante quando comparamos com a forma como a população negra foi representada no estado da arte e no início do capítulo 2, sendo marcada pela invisibilidade, estereotipação e sub-representação de maneira proeminente.

O livro intitulado *Linguagens em interação* apresenta uma estrutura de organização diferente do primeiro livro. A sua organização é feita por temáticas, as quais estão em correspondência com os temas transversais postos na BNCC do Ensino Médio. A cada temática, há a exploração de objetos de conhecimento que são “aproveitados” para serem discutidos nos mais diversos gêneros discursivos/textuais e semióticos, e por outras estratégias didáticas, como o denominado “estudo do texto”.

Neste exemplar, o ensino da literatura não está estruturalmente posto, não há unidades separadas para a sua abordagem, como no primeiro livro. Esse componente curricular aparece de maneira “diluída” dentro das unidades, na forma de obras fragmentadas de autores brasileiros reconhecidos, dentre os quais, o escritor negro, Lima Barreto, mas também na forma de poesias e memórias literárias como maneira de exemplificar a temática transversal apresentada.

A EREER esteve presente na temática transversal “multiculturalismo” no decorrer dos capítulos identidade e autoconhecimento, e cidadania e civismo. No primeiro capítulo, há a tentativa de associação de uma abordagem didática com elementos textuais e não textuais à cultura do/da jovem. Falamos tentativa, pois sabemos que não é possível unificar ou identificar a cultura do jovem, já que ela é plural (Dayrell, 2005). Nesse sentido, a aproximação ocorre quando são trazidas as “marcas” do mundo contemporâneo, como celulares, selfies e redes sociais, todas anunciando-se como partícipes da identidade de jovens estudantes de Ensino Médio.

Dessa forma, o gênero textual perfil das mídias sociais entra em cena, como parte desse mundo contemporâneo do jovem. Esse gênero é uma transposição da semiose presente em vias virtuais para as páginas do livro didático. Nele encontramos a mulher negra e a descrição de seu perfil como exemplo de construção de identidade.

Essa transposição de um gênero virtual para os livros didáticos também ocorreu no primeiro livro analisado, porém, no primeiro, a semiose se deu com a imagem de jogos virtuais produzidos por um gamer negro.

Os caminhos didáticos escolhidos para dar continuidade ao ensinamento do conceito de identidade e de como ela se constitui saem do perfil das mídias sociais e chegam ao meio literário, sobretudo, às memórias literárias, com um fragmento de um livro do ator e escritor Lázaro Ramos. Observamos que a literatura foi explorada para apresentar aspectos que compõem a identidade do eu lírico do poeta, assim como as manifestações culturais de raízes afro-brasileiras que fazem parte de subjetividade. O fragmento da obra foi utilizado como alvo de leitura literária, ampliação de repertório cultural e linguístico afro-brasileiro e atividades de compreensão textual. Diferentemente do primeiro livro, não enxergamos a literatura, explicitamente, sendo atribuída a estudos gramaticais.

O capítulo sobre diversidade cultural e valorização do multiculturalismo utiliza as manifestações literárias para a apresentação da temática, dessa vez os gêneros poesia e crônica marginal são foco de apreciação e análise. Para representá-las, utilizou-se as produções de autores/a negros/a. O teor da literatura esteve em volta de assuntos como pobreza, miséria, ausências, periferia, resistência e luta. Assim, demonstrou-se por meio dessas obras que a identidade da população negra ou empobrecida é assim constituída. Assim como no primeiro exemplar analisado, os gêneros poéticos foram utilizados em tom de denúncia contra descasos sociais e também como espaço de resistência. Todavia, ocorreu neste exemplar, mas não no primeiro, a presença da arte do grafite, expressão artística contemporânea, que transmite críticas à sociedade.

Neste exemplar, notamos que o ensino de Língua Portuguesa é contextualizado a partir das temáticas transversais com a disposições de textos de gêneros diversos para o exercício da leitura e interpretação textual. Os assuntos voltados para o ensino gramatical não são associados aos textos, ocorrendo uma espécie de quebra de continuidade para que sejam apresentados conceitos, exemplificações e atividades. Neste exemplar, notamos que a população negra representou diferentes campos do conhecimento, tais como: a arte, a literatura, a música.

O livro *InterAção* apresenta estruturas aproximadas, dividindo-se em unidades temáticas, as quais se relacionam com os temas transversais e as dez competências gerais da BNCC. Ambos os livros desenvolvem temas comuns nas unidades 1, ao

versar sobre identidade e utilizar também alguns gêneros textuais em comum, como a poesia e a letra de música do gênero hip hop. O teor das composições se aproxima também, de forma implícita, ao dizer de uma população negra e de uma população que vive nas periferias da cidade, que enfrenta a herança o descaso e a imobilidade social, mas também carrega a felicidade.

Esse exemplar se diferencia dos outros já apresentados nas seguintes questões: ele anuncia e insere a literatura em cada temática. Antes de adentrar nos textos literários, apresenta conceitos, características e aspectos literários para posteriormente disponibilizar os textos. Utiliza o gênero literário reportagem para discutir assuntos relacionados a temáticas contemporâneas e cheias de sentido para a juventude, como a depressão, que foi utilizada como uma estratégia para o desenvolvimento da prática de estudo e pesquisa, pois traz dados científicos e argumentos de especialistas. Nesse texto, a presença de uma jovem negra para ilustrar a reportagem nos possibilita fazer uma relação associativa entre a jovem negra e depressão. Além disso, insere a temática meio ambiente e a desenvolve trazendo mulheres negras quebradeiras do babaçu para ilustrar a vegetação do cerrado, local em que ocorre a prática. Como a temática central é meio ambiente, essa unidade centrou-se nesse teor, situação que provocou a utilização da imagem das quebradeiras sem maiores discussões sobre essa tradição, tão rica e oriunda de mulheres negras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linhas que concluem este trabalho, são linhas que continuam a me levar para reflexão e para a construção de pensamentos que buscam alternativas de como os livros didáticos de língua portuguesa podem ser contribuintes potentes para a construção de jovens estudantes conhecedores, conscientes, sensíveis e críticos acerca da diversidade étnico-racial que compõe o nosso país. Esse pensamento e essa inquietude que buscam uma solução impossível, eu sei, ocorre dentro de mim, professora da Educação Básica, pesquisadora da temática em questão, pelo motivo de ao longo do meu processo de pesquisa, ter aprendido pela óptica de especialistas e pelas minhas, fruto da minha reelaboração, que o livro didático é um material muito importante dentro do processo escolar, às vezes o único suporte de leituras a chegar nas mãos de estudantes, principalmente. Vê-se, aí, o quanto o livro didático pode ser uma “arma”, desculpem-me, fazer essa comparação metafórica, que pode explodir, disseminar narrativas que engrandecem, que delimitam o que você deve saber, a história, a literatura, a língua, a cultura, enfim, o modo de ser viver de grupo, de um povo em detrimento de outro.

E o pior é que esse material, de narrativas injustas pelo seu caráter seletivo, está nas escolas há décadas, disseminando informações, educando pessoas a terem um olhar sobre a diversidade distorcido, negativo e até mesmo a não ter a chance de conhecer a respeito da diversidade que constituíram a nossa nação, em especial a diversidade étnico-racial. Mas, qual o problema de os livros didáticos não assumirem durante muito tempo a diversidade. O problema, não! Seriam os inúmeros problemas que essas narrativas provocariam em toda a sociedade ao ponto de servir como um espaço de continuidade, de prolongamento de ideias racistas e discriminatórias que estruturam a sociedade brasileira.

E se assim não o fosse, aliás, se a educação e o livro didático não fossem esse prolongamento da sociedade que tanto demarcou o lugar da população negra de maneira secular, o movimento negro, que de mão dadas com o movimento indígenas e outros agentes favoráveis a uma educação igualitária, não teriam travado tantas lutas em busca de uma educação para a diversidade étnico-racial e que tivesse no currículo a presença da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira.

A luta constante por um currículo que valorizasse a cultura e os conhecimentos dos povos afro-brasileira e originários, se deu por ser ele o documento que “rege” o

que deve ser ensinado nas escolas, assim, era ele que precisava de uma intervenção imediata, uma mudança para abrir possibilidades de construção de uma sociedade antirracista. Se o currículo é um espaço de luta, de cultura e de poder (Apple, 2008), inferimos que por muito tempo, os conhecimentos dos povos minoritários “perderam” essa disputa no currículo, posto que durante muito tempo o que nos foi ensinado foi deturpado, inferiorizado e até mesmo invisibilizado. Diante da importância de um currículo igualitário, as lutas por um currículo educacional justo tornaram-se uma bandeira de luta que tempos depois foi alcançada com a implementação da lei nº10.639/03 que mais tarde sofreu ampliação e alterou-se para Lei nº 11.645/08, ambas são conquista para a Educação Básica, pois ofereceu a oportunidade de todos/as os/as estudantes conhecerem a história dos povos que contribuíram para a formação de nossa história, cultura e economia.

A ausência dos acúmulos culturais advindos dos povos citados, ou a sua representação equivocada, trouxeram problemas imensuráveis para aquele ou aquela menina ou menino negro/a que não via presente como descendente dos agentes responsáveis por grandes feitos na história, ou uma personagem protagonista na literatura e um gênio nas ciências físicas ou matemáticas. Problemas que já foram mencionados nesse trabalho por Silva (2019), os quais causam baixa-autoestima, negação de sua identidade racial, problema de aceitação em si. Quanto ao outro, essa ausência não lhe oferece a ampliação de um repertório a favor da diversidade e por conseguinte, uma postura crítica e reflexiva diante de situações que margeiem e inferiorize a população negra e toda o seu legado ancestral.

O currículo é o espelho de uma sociedade e o livro didático espelho de um currículo, e diante realidade que podemos compreender como a população negra foi representada e se pensarmos de forma mais precisa, orientadas/dos pelos estudos de Dante Moreira Leite em 1950, podemos perceber a estrutura racista de nossa sociedade, as quais estavam presentes na escola, nesse caso, por meio dos livros didáticos destinados ao público estudantil. De acordo com seus estudos, esses livros eram veiculadores de preconceito racial.

Tínhamos nesse momento, representações sociais acerca da população negra consideradas desumanizantes, animalizadas, estereotipadas, sub-representadas e apagadas. Veja, o quando essas narrativas compuseram a história de muitas vidas negras e não negras, narrativas recheadas de injustiça, de fragmentação e de falácias que são capazes de abstrair a dignidade e causar dor. Assim, um currículo que tenha

em sua obrigatoriedade a formação para as relações étnico- raciais ganha ainda mais sentido, pois haverá possibilidade de representação positiva sobre a população negra, situação que poderá transformar a forma como ela vem sendo representada, situação que atingirá o processo de ensino e aprendizagem de uma escola e a construção de livros didáticos, dado o seu caráter orientador (Sacristán, 2017). Dessa maneira, pensar no/na estudante que se deseja formar, é pensar essencialmente nos currículos e também em toda a política educacional que será arquitetada para este fim.

Tornou-se possível, por meio deste trabalho, confirmar a tese que nos propomos defender de que a forma como a população negra é representada nos livros didáticos ao longo do tempo vem sofrendo transformações, transformações estas impulsionadas por legislações promotoras da igualdade racial dentro da educação básica e caminham nesta mesma direção com a implementação da BNCC do Ensino Médio.

Constatamos estas transformações na maneira de representar a população negra, quando nos deparamos que durante toda a construção desta produção, várias formas de representação se evidenciaram nos livros didáticos. A iniciar pelo primeiro capítulo desta tese, que destinou-se realizar um levantamento de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e artigos) que versaram acerca da temática central desse trabalho, publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD e Plataforma Scielo) no período de 2018 a 2022. Assim, tais trabalhos nos mostraram os impactos da lei 11.645/08 e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio nos livros didáticos as quais coadunaram com as nuances de transformações sobre a forma como a população negra foi apresentada nos livros didáticos de ensino médio dos diferentes componentes curriculares.

Nesse recorte temporal, observamos entre um trabalho e outro transformações acerca da forma como a população negra foi representada, entretanto resultados constataram mais continuidades que avanços. Dentre as continuidades, apontaram-se várias representações negativas como: homem ou mulher negra associadas à desigualdade social; manutenção de conteúdos de caráter eurocêntricos, racistas, acríticos, vinculação de personagens negros à escravidão e representação negativa do continente africano. No que tange as transformações das representações que ganharam feições positivas temos o aumento no quantitativo de imagens, textos e atividades antirracistas; representações de mulheres negras no livro didático assumindo papéis de agência, com força dinâmica nas narrativas, além de construção

positiva das representações e das identidades dessas mulheres, pautada na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira.

As transformações se acentuam ao compararmos com a revisão de literatura realizada no início do segundo capítulo, vê-se formas estereotipadas e sub-representadas de maneira explícita nos estudos iniciais sobre a população negra nesses materiais, a associação a adjetivos negativos, a animais e assumindo somente o papel de empregada doméstica. Com o avançar do tempo, e em especial, após lutas coletivas que questionavam essa forma de representação e com a implementação das leis favoráveis a igualdade racial na educação, percebemos modificações, já não enxergamos de maneira explícita conteúdos discriminatórios ou passível da associação a animalização, porém a população negra não ocupando funções de prestígio. Ainda percebemos o branqueamento nesses exemplares, ou seja, ocorrência da assimetria entre o quantitativo de imagens de homens negros e brancos nesses materiais.

Com a implementação da BNCC do ensino médio, um novo cenário educacional se compôs e com isso, tivemos um currículo que promoveu uma formação alinhada às exigências do mercado de trabalho e ilusoriamente aos anseios dos/das estudantes. Nessa esteira de entendimento, vimos que os livros didáticos também se modificaram e foram construídos a partir de orientação do novo documento curricular para o Ensino Médio, organizando-se, seja em unidades, capítulos a partir de temáticas transversais ou objetos de conhecimentos, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências.

No capítulo 3, o qual versa sobre a análise dos livros didáticos, podemos verificar que os mesmos assumem formatos diferentes entre si, organizando-se a partir de unidades que se desenvolviam a partir de temáticas ou por objeto de conhecimento. Notamos que as unidades desenvolvidas a partir das temáticas coadunavam com alguns temas transversais exigidos na BNCC e a forma como a população negra veio sendo representada, nos trouxe, o entendimento que há continuidade no processo de transformação na forma como a população negra é representada.

Vimos que as temáticas transversais multiculturalismo, cidadania e meio ambiente foram as que trouxeram a população negra e suas manifestações para as páginas dos livros, nelas foram destacadas as suas obras literárias, suas manifestações culturais e artísticas por meio de textos literários e não literários e até

mesmo gêneros textuais contemporâneos presentes nos meios virtuais, este uma exigência posta, na BNCC. Por meio dessas temáticas foi possível de apresentar de forma discreta, sem discussões maiores e aprofundadas sobre os assuntos relacionados a população negra, no entanto, essa situação não desconsidera como positiva o fato de trazê-los para o cotidiano do/da estudante.

Consideramos que de certa maneira as representações sociais que veicularam nos livros didáticos sobre a população negra evidenciaram a sua presença positiva sejam nas imagens ou nos textos, a nossa cor e a nossa cultura foram destacadas, tão logo a suas manifestações culturais. Vimos que literatura e os gêneros textuais poesias, músicas, memórias foram algumas estratégias pedagógicas para apresentar nossa arte literária. Da mesma maneira, que foram apresentados autores/autoras vinculados/das a poética negra periférica e não periférica. A presença de textos de denúncia, antirracista e críticos, seja fomentando a leitura qualificada e crítica de estudantes para as desigualdades sociais vivenciadas por pessoas negras ou da periferia, ou alertando para o domínio da estética branca na sociedade. Assim como foi possível perceber o destaque de nossas manifestações artísticas, culturais, estéticas, inclusive ampliando o repertório cultural de estudantes ao mostrar em poucas linhas e em imagens o break, hip hop, dentre outras manifestações. Dessa forma, percebemos que o maior destaque da população negra está atrelada às questões ligadas à arte, a literaturas, a linguagens, assim, vemos a associação direta a uma representação atrelada ao ato de criar, de produzir em letras poéticas mensagens a nosso favor.

Não pensamos que esse nosso atrelamento a arte seja negativo ou um estereótipo, até porque no decorrer deste trabalho destacamos a importância da literatura, por exemplo, na formação humana e ter obras e autores negro/a nos leva a pensar na sua importância para a formação leitora e ampliação de repertório cultural de milhares estudantes, assim como, no impacto positivo causados pela presença de obras literárias, poesias, músicas, pintura, danças, grafiteagem na vida de jovens brasileiros. O olhar respeitoso e consciente acerca da importância que essa produção artística oferece a todos/as é um dos caminhos para a valorização das obras em si, e sobretudo da população negra como fonte criadora e criativa das diferentes linguagens expressas nesses exemplares, assim, essa forma de nos representar, pode gerar impactos sociais positivos que nos fará, por exemplo, sermos vistos como protagonistas e não somente como figurantes ou vilões dentro da escola e

consequentemente, na sociedade. A metáfora ao utilizar as palavras “figurantes e vilões”, foi utilizada para elucidar a forma como a população negra veio sendo representada nos livros didáticos, ora sub-representados, ora associado ao perigo e a situações de conflitos.

Ao fazemos um contraponto com essa forma representada outrora e os lugares ocupados pela população negra nesses livros didáticos analisados neste trabalho, vemos que há um processo de transformação nessas representações, pois foi possível perceber sobretudo um quantitativo positivo no número de imagens e textos que trazem homens ou mulheres negras e seu legado, no entanto, se formos pensar de prestígio social, vimos um quantitativo diminuto nesse tipo de representação. Para sermos mais precisas, encontramos um homem negro ocupando cargo de poder, de gerência e outro, como professor de universidade, este consideramos um cargo de prestígio relacionado a intelectualidade, ao poder simbólico.

É importante dizer que se comparamos a um cargo de médico, o prestígio social em ser professor não recebe a mesma notoriedade. Vimos também a associação da ideia de pobreza, de mazela e ausências estruturais em imagens, quando se abordava a temática cidadania e até mesmo ao multiculturalismo e identidade mesmo que as imagens ou textos sejam denunciativos, e até mesmo uma realidade, a associação é inevitável. É o menino ou a família de pessoas negras que são apresentadas ou retratadas como cenário que ilustra a temática, somos nós os exemplos maiores das ausências do poder público e dos equipamentos urbanos. Essa representação não é positiva, e tampouco fomentadora de uma construção de identidade ou de auto identificação que o/a jovem estudante tenha orgulho ou se sinta feliz com o que vê, mas que pode fazê-lo/la se enxergar nessas ausências.

No entanto, tal sentimento despertado, não é o suficiente para aprender a se indignar contra a injustiça e lutar contra ela, o ideal seria que o exemplar desfrutasse de uma sequência de textos ou propostas de atividades que proporcionasse uma discussão qualificada sobre os fatores causadores dessa realidade com pessoas de nossa cor, de nossa raça e se desdobrasse em propostas de intervenção via gêneros textuais discursivos, por exemplo. Situação que não ocorre no exemplar. O mesmo mostra o menino negro “grafitado dentro de uma comunidade”, mas constrói atividades que enveredam para discussão de garantia de direitos básico a todos os cidadãos sem o recorte de cor/raça, fala-se em comunidade da periferia, aliás, inferimos por diversas vezes, a população negra como sinônimo de população

moradora da periferia das cidades, nas poesias e nas músicas apresentadas nos exemplares.

Notamos que a proposta em trabalhar as unidades dos livros por temas transversais traz uma lacuna nas discussões que poderiam ser desfrutadas atingindo a especificidade do caráter social, por exemplo. A unidade intitulada “Educação Ambiental, traz o entendimento de tipo de vegetação e combate as queimadas e a importância da preservação ambiental, no entanto, mostra as quebradeiras do babaçu presentes no serrado nordestino do estado do Maranhão, atreladas a um texto curto sobre a importância do serrado para a continuidade dessa prática. Não há informações maiores, sobre a riqueza cultural e social que essa prática possui para aquela comunidade, seja por meio de indicação de sites ou até mesmo Qrcode que levassem estudantes a essa informação peculiar que retrata a história de grupos formados por mulheres negras de comunidades tradicionalmente extrativistas do estado do Maranhão.

Adicionamos ainda mais constatações após as análises dos exemplares, notamos ausência de manifestações culturais, artísticas e literárias da população negra e Amazônica, mais precisamente da região norte do país, encontramos a presença majoritária dessas manifestações advindas de cantores, atores, poetas de regiões sudeste e nordeste (Bahia) por exemplo, mas nada da região amazônica, a impressão que nos passa é que não fazemos parte da construção da identidade do Brasil. A ausência de manifestações importantes existentes nessa região pode impactar negativamente na ampliação de repertório cultural desses estudantes e consequentemente na resolução do exame nacional do ensino médio (ENEM), o qual no ano de 2024 trouxe duas questões que abordavam manifestações culturais da região norte.

Vimos também que ao proporem discussões sobre branqueamento, utilizam-se do termo nas propostas de atividades, mas não dispõem de textos prévios que instruem docentes e estudantes a entenderem o conceito, sua autoria por exemplo, situação que dificulta discussões, compreensões e realização das atividades propostas, sem o prévio conhecimento. Queremos dizer que, este caso, reforça ainda mais a necessidade de formação de professores para trabalhar adequadamente com questões que envolvem a temática da EREER.

Diante dessas lacunas apresentadas, afirmamos que o livro didático não pode ser o único material utilizado em sala de aula pelos docentes, posto que o mesmo não

dá conta de abordar todos os objetos de conhecimentos propostos para o ensino médio de forma qualitativa e aprofundada, dada a capacidade espacial do livro e também pela ausência de profissionais que representem todas as regiões de nosso país com conhecimentos qualificados acerca das mesmas na elaboração de livros didáticos. Assim, para que haja a boa utilização dos livros didáticos no que concerne o trato a EREER é preciso formação de professores efetiva que promova nesses e nessas docentes um olhar para a subversão de textos, de atividades que promovam qualquer forma de preconceito e discriminação, ou que não favoreçam o desenvolvimento de leitores críticos, capazes de detectar representações sociais negativas ou limitantes sobre a população negra. O livro didático cria referências para o estudante (Silva, 2019), e o que ele traz em imagens ou textos de positivo pode fazer parte dos acúmulos de informações que estudantes guardarão e incorporarão em seu cotidiano. O Contrário, também é verdadeiro, porém com consequências negativas para a vida individual de cada estudante e para a sociedade de maneira geral.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização e juventude periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 579- 597, set./dez. 2020.

ALMEIDA, Lívia Jéssica Messias de. O estado da arte do livro didático de Língua Portuguesa com ênfase em racismo e nas relações raciais. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SILVA, Carlos Aldemir Farias (Org.). **Formação de professores, livro didático e escola Básica**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016. p. 83-96.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel González. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; DAMASCO, Denise Gisele de Britto. Gestão pedagógica e juventude: conceitos e desafios. *In*: CONGRESO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN, 3., 2012, Zaragoza. **Actas** [...]. Brasília: ANPAE, 2012.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 25-67.

BELLO, Luiz. Em 2023, pobreza no país cai ao menor nível desde 2012. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Agência IBGE de Notícias**, [on-line], 4 dez. 2024. Disponível em: <https://tinyurl.com/5e2mccan>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no brasil *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 1-30.

BENTO, Cida. **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção variada e atual. *In*: PAIVA, Ângela Dionísio; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Livros didáticos de Português e múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUEFCG, 2020. p. 46-66.

BOURDIEU, Pierre. **Razões e práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus. 1976.

BORDALO, Alberto Henrique de Souza; COELHO DE MELO, Neusiane de Nazaré; CORREIA, Suzane Roberta Moreira; CHAVES, Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos.

Estética e o corpo negro: formas de luta no passado e no presente por meio dos livros didáticos. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de Brito; SILVA, Carlos Aldemir Farias (Org.). **Escola básica e relações raciais**. Tubarão: Copiart, 2019. p. 227-263.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **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 dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **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". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC, SECADI, 2013a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018.** Homologa a BNCC para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2019: Resumo Técnico.** Brasília, DF: INEP, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Complementar nº 01/2020 – CGPLI.** Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2021 – Objeto 4. Brasília, DF: MEC/SEB, 2020b. Disponível em: <https://tinyurl.com/25hnktu9>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico**. Brasília, DF: INEP, 2024a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no Ensino Médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2024b.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, *In*: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 73-117.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano, práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de Professores: Desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. esp., n. 8. p. 28-24, jan./abr. 2020.

CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**: Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, Campinas, v. 20, p. 81- 89, 1999.

CARNEIRO, Vinícius Gonçalves. Reflexão quanto à literatura marginal: comparando Ferréz a sua tradição literária. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, DF, n. 50, p. 254-276, jan./abr. 2017.

CARRANO, Paulo. Ensino Médio e Juventudes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2016.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-134.

CARVALHO, Ana Paula Gomes de; MARTINELLI FILHO, Nelson. **Educação literária das relações étnico-raciais: uma proposta para as aulas de Língua Portuguesa**. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação da educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 358-372, abr./jun. 2015.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-19, abr. 1991.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Linguagens em interação: Língua Portuguesa**. São Paulo. IBEP, 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CODES, Ana Luiza Machado de; FONSECA, Sérgio Luiz Doscher da; ARAÚJO, Herton Ellery. **Ensino Médio: Contexto e reforma: afinal, do que se trata?** Texto para discussão. Brasília, DF: Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021.

COELHO, Mauro Cezar. As populações Indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (Org.). **Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 97-112.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Professora Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 39-56, jan./abr. 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas? A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e Vícios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)**, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 137-155, jul./out. 2012.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história**. São Paulo: LF Editorial, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Debates interdisciplinares sobre diversidade e educação**. São Paulo: LF Editorial, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Desafios do combate ao racismo: a formação de professores (as) de História em discussão**. São Paulo: LF Editorial, 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; GONÇALVES, Andressa da Silva; CRUZ, Felipe Alex Santiago. Educação das Relações Étnico-Raciais, BNCC e as propostas curriculares da Região Norte: o perfil dos/as agentes elaboradores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 74, p. 1-26, e-37375, out./dez. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SILVA, Carlos Aldemir Farias (Org.). **Formação de professores, livro didático e escola Básica**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses,

dissertações e artigos (2014-2018). **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 15, p. 262-280, 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Relações étnico-raciais no ensino de ciências diálogos em uma instituição no município de Oeiras do Pará – PA. *Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC*, Vitória, v. 1, n. 3, 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos. Política curricular e relações raciais: entre textos e discursos. *In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al. (Org.). Educação. História e relações raciais: debates em perspectiva*. São Paulo: LF Editorial, 2015, p. 53-82.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa; Müller, Tânia Mara Pedroso. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: LF Editorial, 2014, p.11-16.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Formação de Professores e diversidade: entre a universidade e a escola básica**. São Paulo: LF Editorial, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica**. São Paulo: LF Editorial, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; DIAS, Sinara Bernardo. **Para além da sala de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ações pedagógicas**. São Paulo: LF Editorial, 2022.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História (1950 a 1995). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 35-58, jan./mar. 2017.

COPATTI, Carina; SANTOS, Leonardo Pinto dos. Política nacional do livro didático e o ensino de geografia: um olhar sobre a formação cidadã. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, Montes Claros, v. 4, n. 1, p. 5-23, 2022.

COSTA, Cândida Soares. **O negro no livro didático de Língua Portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores**. Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

COSTA, Everton Garcia da. Representatividade racial e de gênero em jogos eletrônicos: uma visão em torno do mainstream. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS*, 47., 2023, Campinas. **Anais...** São Paulo: Anpocs, 2023. p.1-18.

COSTA JÚNIOR, Elves França. **Representatividade do negro no livro didático do ensino médio do município de Humaitá-Amazonas**. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2022.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato e o Parecer do CNE: reflexões. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 12., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. São Paulo: ABRALIC, 2011.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e concepções de educação de jovens e adultos**. *In*: CARELLI JR., Roberto (Org.). Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 11-21.

DOURADO, Luis Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação. **RBPAE**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

ESPINHEIRA FILHO, Ivan de Pinho. **As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio**: ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista. 2021. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FAGUNDES, Miriam Pereira de Souza. **O livro didático de história no Ensino Médio no CEPI Lyceu de Goiânia**: representações sobre a diversidade cultural. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

FARR, Robert Mclaughlin. Representações Sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 27-52.

FERREIRA, Soraia Aparecida Belton; FERREIRA, Amauri Carlos. Os livros de filosofia do PNLD/2018 e a Lei nº 10.639/03: reflexões sobre a diversidade étnico-racial no material didático de filosofia no Ensino Médio. **Pro-Posições**, Campinas, V. 33, p. 1-26, e20190112, 2022.

FIGUEIREDO, Beatriz Ferreira; CRUZ, Maria José Amorim da. Racismo recreativo e injúria racial: uma análise jurisprudencial do animus jocandi. **Revista Manus Iuris**. Mossoró, v. 1, n. 2, p. 199-213, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Lucia Gonçalves de; JESUS, Marcos Túlio Pereira de. Pessoas negras em livros didáticos: Trajetórias de pesquisa. **Muiraquitã: revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 9, n. 2, p. 120-132, jul./dez. 2021.

GARCIA, Sarah Pimentel Palacio. **Relações étnico-raciais na Abya Yala/América Ladina: análise dialógica de um livro didático de espanhol para Ensino Médio**. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos Métodos de Pesquisa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57- 63, 1995.

GOMES, Adriel Arthur de Oliveira; COPATTI, Carina. Política Nacional do Livro Didático e o PNLD 2021: reflexões a partir das coleções didáticas de Ensino Médio voltadas à grande área de ciências humanas e sociais aplicadas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 2, p. 928-952, maio/ago. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 75-85, ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008a. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008b.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

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

GROLLI, Verônica; WAGNER, Marcia Fortes; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do Ensino Médio. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2017.

GUARESCHI, Pedrinho. Dimensões práticas da teoria das representações sociais – “sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais:

In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 153-181.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 79-105, jan./jun. 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOERLLE, Maira Iana. **As Literaturas Africanas e Afro-brasileira sob o viés do livro didático**. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População no Censo 2022. *In:* INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Educa**, [on-line], 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/ft4dc3rd>. Acesso em: 11 jun. 2024.

JARDIM, Fabiola de Carvalho. Vidas negras e o livro didático: as Ciências da Natureza que estudam (qual) vida? 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Condição Humana) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In:* JODELET, Denise (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

KRAWCZYK, Norma. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. Apresentação. *In:* DIONÍSIO, Paiva Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUEFCG, 2020. p. 9-12.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LEAL, Rhaiane das Graças Mendonça; SILVA, André Felipe Candido da. O racismo em “mangas de camisa”: a questão racial na correspondência entre monteiro lobato e arthur neiva (1918-1942). **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 19, ano XIX, n. 1, p. 514-548, jan./jun. 2022.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: Corrosão do direito à educação no contexto da crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018.

LORO, Alexandre Paulo *et al.* A diversidade das imagens nos manuais do professor de educação física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p.1-19, e27049, 2021.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor. Recursos didáticos e relações étnico-raciais. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (Org.). **Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 41-52.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, n. 62, p. 193-245, 1993.

MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da avaliação no Manual do Professor. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 139-150.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

MATTA, Sozângela Schemim. **Português: Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda., 2009.

MENDES, Marissol de Oliveira Barreto. **Representações discursivas de mulheres negras em textos literários de autoria feminina negra brasileira de livros didáticos de língua portuguesa do 1º ano do ensino médio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: BRASIL. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. p. 14-59.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019b.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: MEC, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processos de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

NERES, Pedro Vinícius; CAMARGO, Wagner Xavier de; SANTOS, Larissa Bueno dos. Gamers e a nova categorização no mundo digital. **Paralelas**, Belo Horizonte, v. 6, n. 3, p. 169-194, set./dez. 2021.

NUNES, Juliana Aparecida. **Os negros na História do Brasil republicano nos livros didáticos de História - PNLD 2018**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

NUNES, Ariele Helena Holz. O uso dos gêneros textuais no ensino dos quatro eixos da língua portuguesa. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 259-282, maio/ago. 2020.

OLIVERIA, A. V.; SANTOS, L. S. C.; KUABARA, S. Y. Transformando o ensino de literatura: uma reflexão sobre tradição e eurocentrismo. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 01, p. 160-174, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, Inácio Ribeiro. **Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 11-33, jan./mar. 2017.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas linguagens**: português. São Paulo: Moderna, 2020.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará: Etapa Ensino Médio - Volume II**. Belém: SEDUC-PA, 2021.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 01/2024 – GS/SEDUC, de 12 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a criação de novas Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e define o grau de complexidade das Diretorias Regionais de Ensino (DREs). Belém: SEDUC-PA, 2024.

PÊRES, Ariane do Nascimento Oliveira. **A representação do negro no livro didático**: reflexões em humanidades com operações de linguagem. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

PIERRO, Maria Clara Di. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em aberto**, Brasília, [s.v], n. 56, p. 22-31, out./dez. 1992.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros Didáticos Brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SÁ, Ana Paula. Por um cânone escolar antirracista no Ensino Médio: um olhar aos livros didáticos de Português. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-22, e260092, 2021.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* **O conhecimento do cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153-172

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia. As imagens são óbvias ou astuciosas? **Líbero**, São Paulo, v. 17, n. 33a, p. 13- 18, jan./jun. 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 155-172.

SANTOS, Júlia Antas do. **Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos de História**: um estudo com estudantes do Ensino Médio. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Marcio André de Oliveira dos. Por uma pedagogia antirracista na educação. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; SOUZA, Simone de Freitas Conceição (Org.). **A lei nº 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2014. p. 45-67.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos dez anos da lei nº 10.639/03. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; SOUZA, Simone de Freitas Conceição (Org.). **Lei nº 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo: Editora da Física, 2014. p. 107-144.

SANTOS, Rayanne dos. **A Lei nº 10.639/03 e o ensino de sociologia**: uma análise sobre a presença do negro no livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia”. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

SANTOS FILHO, Eudaldo Francisco; SILVA, Beatriz Ramos da. Invisibilidade do protagonismo negro feminino e o Designer de Game: mercado, desenvolvimento e produção. **Revista da ABPN**, Brasília, v. 13, n. 38, p. 119-138, 2021.

SETTE, Graça; RIBEIRO Ivone; TRAVALHA, Márcia; BITAL, Nara. **Interação**: português. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alycia Eduarda Oliveira da. **Livro didático de geografia do ensino médio: relações étnico-raciais e a hierarquização social**. 2023. 190 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

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

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquisaeduc**, Santos, v. 13, n. 30, p. 553-570, maio/ago. 2021.

SILVA, Fábio Henrique Alves da; FIGUEIREDO, Paula Ângela. Os impactos do racismo na subjetividade do jogador de futebol negro. **Psicologia: ciência e profissão**, São Paulo, v. 40, n. esp., p. 1-12, e230122, 2020.

SILVA, Lauana Araújo. **Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD – 2015**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SILVA, Luiz. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-18, e271803, 2023.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Org.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB/UFPR; ABPN, 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SILVA, Silvio Ribeiro da; BENASSI, Fabiana Lopes. Livro didático de português: valorização do sujeito negro ou embranquecimento social? **Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação**, Itajaí, v. 17, n. 2, p. 1-20, 2021.

SILVA, Silvio Ribeiro da. A representação étnico-racial no livro didático de português. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 5, n. 5, p. 157-173, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-202.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, Fábio de Farias. **A identidade étnico-racial negra no livro didático e as políticas práticas curriculares cotidianas**. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

SOARES, Karina Maria de Souza. **A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista**. 2020. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOUZA, Sidney Marinho de. **Novas iconografias no livro didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens de Ensino Médio**. 2021. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

TORRES, Camile da Silva. **Abordagens de saúde em livros didáticos de biologia: reflexões sobre a saúde da população negra**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

WEGNER, Robert. Dois geneticistas e a miscigenação. Octavio Domingues e Salvador de Toledo Piza no movimento eugenista brasileiro (1929-1933). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 33, p. 79-107, 2017.

WELLER, Wivian. **Jovens no Ensino Médio: Perspectiva de vida e projeto de futuro**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2014. p. 135-154.