

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

GISLAINE DOS SANTOS

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DOS
MANUAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º E 9º ANOS NO
SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DE MATO GROSSO

CÁCERES-MT

2025

GISLAINE DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DOS
MANUAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º E 9º ANOS NO
SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DE MATO GROSSO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa

CÁCERES-MT

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

S237e Santos, Gislaine Dos.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DOS MANUAIS
DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º E 9º ANOS NO SISTEMA
ESTRUTURADO DE ENSINO DE MATO GROSSO / Gislaine Dos Santos. -
Cáceres, 2025.
255f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Doutorado
Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

1. Relações Étnico-raciais; História e Cultura Afro-
brasileira. 2. Sistema Estruturado de Ensino. 3. Manuais de
Língua Portuguesa. I. Barbosa, Lúcia Maria de Assunção. II.
Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 304:37

GISLAINE DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DOS
MANUAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º E 9º ANOS NO
SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DE MATO GROSSO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Lúcia Maria de Assunção Barbosa
Orientador(a) – PPGL/UNEMAT

Prof. (a) Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Prof.(a) Dra. Jocineide Macedo Karim
Avaliador Interno – PPGL/UNEMAT

Prof. (a) Dr.(a) Fernando Jesus da Silva
Avaliador Externo – UFMT

Prof.(a) Dinaura Batista de Pádua
Avaliador Externo – UFMT

APROVADA EM: 07/05/2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por Sua infinita bondade e misericórdia, que me sustentaram em cada passo dessa jornada, e à Nossa Senhora Aparecida, por Sua constante intercessão, guiando-me com amor e proteção ao longo deste caminho.

À minha mãe, Maria de Lourdes Silva da Conceição, mulher negra, mãe solo e de fé inabalável, uma verdadeira guerreira. Sua força, coragem e resiliência são luz no meu caminho e inspiração para cada dia da minha vida. Mãe, sou imensamente grata por tudo o que fez por mim e por meus irmãos, por cada sacrifício silencioso, por cada batalha enfrentada com dignidade, sem jamais nos sobrecarregar com suas dores ou queixas. Você nos ensinou o verdadeiro significado do amor, da perseverança e da esperança. Hoje, meu coração transborda de gratidão não apenas por sua trajetória de luta, mas também pela graça recebida de vê-la superar os recentes desafios de saúde que tornaram alguns dias mais difíceis. Foi um período de angústia, mas também de fé renovada, pois sua força nos mostrou, mais uma vez, que nenhuma tempestade é maior do que a luz que habita em você. Obrigada, mãe, por ser essa mulher extraordinária, esse exemplo de coragem e amor incondicional. Que sua vida seja sempre repleta de saúde, paz e muitas alegrias, porque você merece tudo de mais bonito neste mundo. Com todo meu amor, sempre.

Aos meus irmãos, Elaine e Gustavo, meu eterno carinho e gratidão. Vocês sempre me apoiaram nas minhas decisões, torcendo por mim e acreditando no meu potencial. À minha prima, Verônica, que foi um verdadeiro pilar durante todos esses anos de mestrado e doutorado, meu mais sincero agradecimento pelo apoio incondicional.

Ao Rosimar (Frank Viola), meu violeiro e companheiro, por embalar meus dias com suas lindas modas de viola, e por todos os: "Você consegue, você é boa, é competente no que faz, você vai alcançar seus objetivos..." Seu carinho e amor tornaram essa jornada muito mais leve e feliz. Obrigada por completar meus dias e compartilhar comigo os desafios e as conquistas.

Agradeço também a todos os meus familiares, que torceram por mim e me incentivaram ao longo dessa trajetória. A minha amiga Evaleis Fátima Curvo, pela alegria sincera com cada uma das minhas conquistas e por toda a ajuda incansável. Sua amizade é um presente valioso.

Aos amigos que apoiaram e acreditaram em mim durante essa caminhada, cada palavra e gesto de incentivo foram essenciais.

Em especial, agradeço aos professores que qualificaram meu trabalho e participaram da defesa, professora Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa e professor Dr. Fernando Jesus da Silva, por suas contribuições tão valiosas à pesquisa, e as professoras que compuseram a banca de defesa professora Dra. Jocineide Macedo Karim e a professora Dra. Dinaura Batista de Pádua pelo tempo dedicado e pelas considerações enriquecedoras.

À professora Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, minha orientadora, expresso meu reconhecimento pelo acompanhamento ao longo desta jornada e por sua contribuição à concretização deste trabalho.

A todos, minha eterna gratidão!

EPÍGRAFE

Punhos

*Não adianta me darem a liberdade, se me tratam
como escravo.*

*Não adianta me livrarem da chibata, se me batem
com palavras.*

*Não adianta pregarem a igualdade, se me
prendem o cérebro.*

*Não adianta dizerem que não existe o racismo, se
me discriminam por ser preto.*

*O que adianta, é que eu e meus irmãos estamos
tomando força, bebendo ideias e nos
conscientizando.*

*Pois a liberdade é como um salto, o impulso são
os nossos punhos.*

(Paulo Ricardo de Moraes).

RESUMO

Esta tese está inscrita na linha de pesquisa “Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem” do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O nosso objetivo geral é investigar as atividades e as orientações aos professores dos manuais de Língua Portuguesa do professor — 1ª edição do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, dos 6º e 9º anos, publicados em 2021 pela editora Somos Sistemas de Ensino — e analisar se os autores desses materiais privilegiam gêneros discursivos que abordem a cultura africana ou afro-brasileira. Essa análise busca compreender como as atividades propostas para o estudo desses gêneros refletem as orientações dos manuais aos professores, da BNCC e as determinações da Lei 10.639/03, contribuindo (ou não) para a leitura crítica desses textos, de forma a promover a valorização da história e da cultura afro-brasileira. Algumas questões que motivaram esta pesquisa foram: quais gêneros discursivos abordam de maneira significativa a cultura africana, afro-brasileira e o racismo? Como as orientações pedagógicas fornecidas nos manuais auxiliam os docentes na interpretação e discussão desses gêneros com os alunos? As atividades sugeridas estimulam reflexões críticas e aprofundadas sobre a valorização da História e Cultura Afro-brasileira e sobre o racismo? Os gêneros selecionados e as atividades propostas promovem a Educação das Relações Étnico-raciais de forma eficaz e coerente com as diretrizes da Lei 10.639/03? Como as orientações fornecidas aos professores contribuem para ampliar a compreensão dos alunos sobre as relações étnico-raciais e a importância da Cultura Afro-brasileira? Os manuais foram disponibilizados aos professores para uso em 2023 e 2024, tanto em versão digital pela Plataforma Plurall quanto em versão impressa para a sala de aula. Esses manuais são divididos em quatro cadernos, cada um subdividido em quatro unidades temáticas. Nossa análise concentrou-se nas unidades que abordaram a Educação das Relações Étnico-raciais e a valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira por meio dos gêneros discursivos e literários. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribui centralidade aos textos para o desenvolvimento das habilidades previstas, o que justificou nossa escolha de analisar os gêneros como eixo central da pesquisa. Antes de selecionar os manuais do 6º e 9º anos, examinamos todos os materiais didáticos do Ensino Fundamental e Médio. Os manuais dessas duas séries foram escolhidos por tratarem a temática de forma mais significativa e consistente, oferecendo maior potencial para promover discussões sobre relações étnico-raciais e a Cultura Afro-brasileira. Atendendo a estudantes em fase de construção de suas identidades, esses manuais devem possibilitar a apropriação de conhecimentos sobre a História e Cultura Afro-brasileira para que os alunos

desenvolvam uma consciência mais sólida sobre questões étnico-raciais. Para realizar as análises, baseamo-nos na concepção de linguagem como interação social, conforme defendido por Bakhtin e Volóchinov (2017), que entendem a linguagem como um processo dinâmico e interativo entre indivíduos em contextos sociais específicos. Complementamos essa perspectiva com a abordagem dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Níveis de Letramento (GNL), que considera a importância das diversas formas de Letramento e seus impactos na compreensão e produção de textos em múltiplos contextos. Além disso, incorporamos o conceito de Letramento Racial Crítico, que examina as dimensões raciais e culturais na prática pedagógica, promovendo uma análise mais profunda das representações e práticas que influenciam a formação de identidades e a compreensão das relações étnico-raciais. Buscamos também contribuições de diversos autores como Munanga (1984, 2001, 2005), que discute as raízes científicas do mito do negro e do racismo ocidental, e estratégias para superar o racismo nas escolas; Oliveira e Sacramento (2010), que abordam as relações raciais na educação e o diálogo entre teoria e prática na formação de profissionais do magistério; Jovino (2014), que investiga a representação de negros e negras nos livros didáticos; e Gomes (2010, 2011, 2004, 2009, 2012, 2023), que trata da implementação da Lei 10.639/03, incluindo limites e possibilidades nas políticas públicas de educação e a descolonização dos currículos e práticas pedagógicas. Os resultados da pesquisa indicaram que os manuais analisados abordam a Educação das Relações Étnico-raciais e a valorização da História e Cultura Afro-brasileira de maneira superficial. Embora os gêneros discursivos presentes tenham grande potencial para explorar essas temáticas, as atividades propostas frequentemente promovem apenas reflexões superficiais, incentivando a busca por respostas pontuais no texto, em vez de aprofundar a análise crítica. Além disso, o manual do professor oferece orientações pouco eficazes para o trabalho com esses temas, limitando a capacidade dos docentes de implementar uma educação antirracista que valorize a diversidade cultural e racial, conforme preconizado pela Lei 10.639/03. Este panorama sugere a necessidade urgente de uma revisão e aprimoramento dos materiais didáticos e das orientações pedagógicas para que possam cumprir mais eficazmente o papel de promover uma educação mais crítica e inclusiva.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais; História e Cultura Afro-brasileira; Sistema Estruturado de Ensino; Manuais de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line "Study of Language Social Practices Processes" within the Stricto Sensu Graduate Program in Linguistics at the State University of Mato Grosso (UNEMAT). Our objective is to analyze the discursive and literary genres present in the digital teacher manuals of Portuguese Language for the 6th and 9th grades of the Structured Education System of Mato Grosso that address African and Afro-Brazilian culture, as well as racism. We aim to assess the educational potential of these genres in promoting education on ethnic-racial relations and the appreciation of Afro-Brazilian history and culture, examining how the pedagogical guidelines in the manuals support teachers and whether the suggested activities encourage deeper reflections on these themes. Some of the key questions that motivated this research were: Which discursive and literary genres significantly address African and Afro-Brazilian culture and racism? How do the pedagogical guidelines in the manuals help teachers interpret and discuss these genres with students? Do the suggested activities stimulate critical and in-depth reflections on the appreciation of Afro-Brazilian history and culture, as well as on racism? Do the selected genres and proposed activities effectively promote education on ethnic-racial relations in alignment with the directives of Law 10.639/03? How do the guidelines provided to teachers help enhance students' understanding of ethnic-racial relations and the importance of Afro-Brazilian culture? The manuals were made available to teachers for use in 2023 and 2024, both in digital format through the Plurall platform and in print for classroom use. These manuals are divided into four workbooks, each subdivided into four thematic units. Our analysis focused on the units that addressed education on ethnic-racial relations and the appreciation of African and Afro-Brazilian history and culture through discursive and literary genres. The National Common Curricular Base (BNCC) places texts at the center of skill development, which justified our choice to analyze the genres as the central focus of the research. Before selecting the manuals for the 6th and 9th grades, we examined all educational materials from Elementary and High School levels. The manuals for these two grades were chosen because they addressed the theme in a more significant and consistent way, offering greater potential for promoting discussions on ethnic-racial relations and Afro-Brazilian culture. As they cater to students in a critical stage of identity formation, these manuals should enable the acquisition of knowledge about Afro-Brazilian history and culture, helping students develop a deeper awareness of ethnic-racial issues. To conduct the analyses, we relied on the concept of language as social interaction, as proposed by Bakhtin and Volóchinov (2017), who view language as a dynamic and interactive process between individuals in specific social contexts. We complemented this perspective with the Multiliteracies approach, proposed by the New London Group (NLG), which emphasizes the importance of diverse forms of literacy and their impact on the understanding and production of texts in various contexts. Additionally, we incorporated the concept of Critical Racial Literacy, which examines racial and cultural dimensions in pedagogical practice, fostering a deeper analysis of the representations and practices that shape identity formation and understanding of ethnic-racial relations. We also drew on contributions from various authors, such as Munanga (1984, 2001, 2005), who discusses the scientific roots of the myth of Black inferiority and Western racism, and strategies to overcome racism in schools; Oliveira and Sacramento (2010), who address racial relations in education and the dialogue between theory and practice in teacher training; Jovino (2014), who investigates the representation of Black people in textbooks; and Gomes (2010, 2011, 2004, 2009, 2012, 2023), who deals with the implementation of Law 10.639/03, including the limitations and possibilities in public education policies, and the decolonization of curricula and pedagogical practices. The results of the research indicated that the analyzed manuals address education on ethnic-racial relations and the appreciation of Afro-Brazilian history and

culture in a superficial manner. While the discursive and literary genres included have great potential for exploring these themes, the proposed activities often promote only surface-level reflections, encouraging the search for quick answers in the text rather than fostering critical analysis. Additionally, the teacher's manual provides insufficient guidance for working with these themes, limiting the ability of teachers to implement anti-racist education that values cultural and racial diversity, as outlined by Law 10.639/03. This scenario highlights the urgent need for a revision and enhancement of teaching materials and pedagogical guidelines to more effectively fulfill the role of promoting a more critical and inclusive education.

Keywords: Ethnic-Racial Relations; Afro-Brazilian History and Culture; Structured Education System; Portuguese Language Teacher Manuals.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE-MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CEE-MT	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
Convid-19	Coronavirus disease 2019
Coren/MT	Conselho Regional de Enfermagem de Mato Grosso
DRC/MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GNL	Grupo de Nova Londres
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LRC	Letramento Racial Crítico
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Plano Político Pedagógico
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Seduc/MT	Secretaria de Estado de Educação
SESP-MT	Secretaria de Estado de Segurança Pública
UF	Unidade Federativa
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Unicef	United Nations International Children's Emergency Fund.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Infográfico.....	53
Figura 2. Infográfico.....	54
Figura 3. Capas dos Cadernos de Língua Portuguesa	157
Figura 4. Organização dos Sumários	158
Figura 5. Quadro de Habilidades Socioemocionais.....	159
Figura 6. Páginas de Abertura do Componente Curricular	160
Figura 7. Seções com Atividades/ Saiba mais.....	161
Figura 8. Foco na / Debates	161
Figura 9. Linguagem em Foco/Produção de Textos.....	162
Figura 10. Seção Você aprendeu	162
Figura 11. Unidade 2 - Planejamento	174
Figura 12. Foco na Empatia.....	179
Figura 13. Orientações ao Professor.....	181
Figura 14. Atividades	183
Figura 15. Lenda Africana.....	186
Figura 16. Orientações para Leitura da Lenda	188
Figura 17. Atividades	189
Figura 18. Atividades	189
Figura 19. Lenda Africana.....	191
Figura 20. Orientações - Planejamento.....	193
Figura 21. Atividades	195
Figura 22. Biografia de Jorge Amado	200
Figura 23. Orientações – Planejamento	202
Figura 24. Fragmento do Romance <i>Gabriela, cravo e canela</i>	203
Figura 25. Atividades	205
Figura 26. Orientações - Planejamento.....	208
Figura 27. Ofício das Baianas do Acarajé	209
Figura 28. Ofício dos Mestres da Capoeira	212
Figura 29. Seção Debates	214
Figura 30. Debates.....	214
Figura 31. Atividades	216
Figura 32. Orientações.....	218
Figura 33. Editorial.....	219

Figura 34. Editorial.....	221
Figura 35. Atividades	223
Figura 36. Atividades	223
Figura 37. Poema <i>Navio Negreiro</i>	227
Figura 38. Atividades	229
Figura 39. Atividade	231
Figura 40. Atividade	232
Figura 41. Movimento Abolicionista	233
Figura 42. Poema: <i>Lundu do escritor difícil</i>	234
Figura 43. Atividades	236
Figura 44. Mini Vocabulário	237

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dados obtidos no Catálogo de Teses CAPES	30
Quadro 2- Levantamento de pesquisas sobre os temas História e cultura afro-brasileira/Educação das Relações Étnico-raciais em Mato Grosso	37
Quadro 3- Expressões Racistas.....	62
Quadro 4- Manual do 6º Ano Caderno 1	173
Quadro 5- Manual do 9º ano Caderno 3	198
Quadro 6- Manual 9º ano caderno 04	219

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

BREVES ABORDAGENS HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS SOBRE O RACISMO	29
--	-----------

1.1 Produções acadêmicas recentes sobre Educação Étnico-Racial e Cultura Afro-brasileira em níveis de Mestrado e Doutorado	29
1.2 Desenvolvimento do racismo na história: conhecer o passado para transformar o presente	39
1.3 O racismo e suas atuais formas de manifestação: breve panorama conceitual	45
1.4 Racismo em Mato Grosso: o que revelam alguns dados	50
1.5 Racismo: teorias e ideias negativas criadas sobre o povo negro como produtos das práticas racistas	55

CAPÍTULO II

AÇÕES AFIRMATIVAS DE COMBATE AO RACISMO	66
--	-----------

2.1 Ações afirmativas como mecanismo de defesa dos direitos humanos e garantia de igualdade	66
2.2 Ações afirmativas educacionais voltadas à população negra: a elaboração e implementação da Lei nº 10639/03.....	70
2.3 A Lei 10639/03 nos documentos oficiais nacionais e estaduais que regem a educação básica	74
2.4 Desafios de implantação e implementação da Lei 10639/03 pelos sistemas de ensino	84

CAPÍTULO III

A ESCOLA E O PODER DAS LINGUAGENS EDUCACIONAIS PARA ALÉM DA ESCRAVIDÃO E PELO COMBATE AO RACISMO.....	91
--	-----------

3.1 Concepções de Linguagem e a Perspectiva Enunciativo-Discursiva na BNCC: Implicações para o Ensino de Língua Portuguesa	91
3.2 Letramentos e Multiletramentos: Sua Importância para a Educação das Relações Étnico-raciais.....	100
3.3 Promovendo uma educação antirracista: Letramento Racial Crítico	108
3.4 Formação de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais	113
3.5 A escola: espaço de formação para a Educação das as Relações Étnico-racial	120
3.6 O livro didático: um objeto de ensino vivo e resiliente nos ambientes educacionais	126
3.7 Análise crítica de livros didáticos: alguns apontamentos.....	130
3.8 O silenciamento da representatividade negra positiva nos materiais didáticos.....	133

3.9 A importância da aplicação da lei 10639/03 nas práticas de ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas	143
---	-----

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	151
4.1 Abordagem metodológica: pesquisa qualitativa.....	151
4.2 O método: análise teórica, documental e histórica sobre a Educação das Relações Étnico-raciais.....	153
4.3 Descrição dos Manuais do Professor do Sistema estruturado: versão digital	154
4.4 Caracterização da pesquisa.....	163
4.5 Objetivos.....	167

CAPÍTULO V

ANÁLISE	171
5.1 Manuais de Língua Portuguesa do 6º e 9º Anos: Potencialidades Educativas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais.....	171
5.2 Manual do Professor de Língua Portuguesa do 6º Ano.....	172
5.3 Manual de Língua Portuguesa do 9º ano	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	240
BIBLIOGRAFIA	245

INTRODUÇÃO

As diversidades culturais, biológicas, étnicas, linguísticas, religiosas, entre outras, têm sido algumas das características mais marcantes da nossa humanidade, pois representam a variedade de raízes e identidades que compõem o nosso planeta, tornando-o mais interessante e mais vibrante.

Nessa perspectiva, a diversidade pode ser considerada uma das características mais fascinantes da nossa cultura, que se constitui por meio de indivíduos com inúmeras características, particularidades e uma história única. No entanto, percebemos que toda essa diversidade, ao mesmo tempo que é marcante, interessante e fascinante, também pode trazer consigo inúmeros conflitos, capazes de gerar falta de compreensão, intolerância, criação de estereótipos, entre outros fatores com potencial para contribuir com o surgimento de tensões entre os diferentes grupos que compõem a sociedade.

Assim, desde o início da formação da nossa nação, temos testemunhado e sofrido com a presença persistente do racismo, que se tornou um problema profundamente enraizado, fruto da intolerância à diversidade étnica e um fator capaz de provocar tensões entre os indivíduos. Dessa maneira, entendemos por racismo toda forma de discriminação, manifestação de ódio extremo ou sutil, baseada na crença de que algumas raças são superiores a outras. Essa ideia prejudicial tem nos conduzido a praticar e a presenciar uma infinidade de injustiças, opressões e desigualdades que afetam milhões de pessoas em todo o mundo.

Nessa direção, a gravidade de atos racistas está na capacidade que determinados indivíduos têm de negar o valor e a dignidade de seres humanos com base em sua origem étnica ou cor de pele. A prática do racismo prejudica a igualdade de direitos, pois cria estereótipos, perpetua preconceitos, restringe oportunidades, limita o potencial humano, gerando um ciclo infinito de desigualdades.

Abordar Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), que contempla o tema racismo, em uma Tese de Doutorado, a princípio, me causou inúmeras dúvidas e incertezas, sobretudo por acreditar se tratar de uma temática já muito discutida em outras tantas pesquisas. Entretanto, ao tomar conhecimento de narrativas atuais como: “Professora recebe, como presente pelo dia da mulher, um pacote de esponja de aço”, em alusão ao seu cabelo afro, ou “Jogador de futebol é chamado de macaco em partida de futebol”, inúmeras vezes pela cor da sua pele, entre outras histórias, me fez ter a certeza da relevância desse tema para uma Tese de Doutorado.

Essas experiências pessoais e profissionais me despertaram um interesse profundo pelo tema da Educação das Relações Étnico-raciais. O desconforto que senti em sala de aula, ao perceber que, muitas vezes, naturalizei práticas racistas ou me vi envolvida em discussões sobre o assunto sem saber como argumentar, levou-me a refletir sobre minha própria trajetória profissional.

Além disso, ao observar os impactos do racismo nas escolas, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos para combater essas práticas de forma mais eficaz. Meu desejo é, por meio da pesquisa, adquirir um domínio maior sobre o tema para ser capaz de enfrentar o racismo não só no ambiente escolar, mas em todos os espaços em que me encontro e, ainda, ajudar meus alunos a desenvolverem uma visão crítica e empoderada sobre as questões raciais. Essa jornada de aprendizado é fundamental tanto para meu crescimento pessoal quanto para contribuir com a formação de cidadãos mais conscientes e engajados socialmente.

Ao longo desta tese, pretendo compartilhar as reflexões e conhecimentos adquiridos, na esperança de colaborar para a construção de uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade, combatendo ativamente o racismo em todas as suas formas.

O racismo é ainda um problema social, político e cultural persistente que afeta inúmeras pessoas em todo o mundo, independente de nível social, escolaridade, profissão etc., por isso, a escolha do tema Educação das Relações Étnico-raciais, para uma Tese de Doutorado, oferece uma oportunidade única de realizar uma pesquisa significativa, contribuir para o conhecimento acadêmico e promover mudanças positivas na sociedade.

Nessa perspectiva, a escolha por esse tema resultou, também, da observação, enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura, do comportamento dos alunos de maneira geral, mas em especial dos estudantes do Ensino Fundamental, após o retorno às aulas presenciais que foram interrompidas pela pandemia da Covid-19, em relação a discriminação e preconceito racial praticados contra os colegas de sala.

A inquietação veio, ainda, da observação de que os alunos retornaram com esse tipo de comportamento em um momento em que os sentimentos deveriam ser de respeito e solidariedade com os colegas. Uma vez que, muitos estavam fragilizados pelos efeitos causados pelos vírus e superando, ainda, tantas perdas de parentes ou pessoas próximas. Além disso, o fato de os próprios alunos negros agirem com preconceito racial contra o outro, ridicularizando sua própria cor para encaixar-se numa ideologia preconceituosa disfarçada de brincadeira, motivou-me a querer aprofundar a minha compreensão sobre esse fenômeno para desenvolver estratégias para combatê-lo em sala de aula e em outras situações em que esse combate seja necessário.

Preocupou-me também observar que, no material que eu estava utilizando para ministrar as aulas de Língua Portuguesa, esse tema era pouco ou não era abordado. Confesso que presenciar situações tão agressivas de preconceito racial entre crianças, fez-me sentir vontade de propor tal pesquisa para analisar como questões tão sérias como essas são tratadas nos materiais didáticos, em específico nos Manuais de Língua Portuguesa do Sistema Estruturado de Ensino do Estado de Mato Grosso. Principalmente por verificar que nem todos os professores que estão envolvidos, se interessam por essa temática ou têm um olhar sensível para as ocasiões em que o racismo acontece em suas salas de aula.

Por essa razão, acredito que o manual didático utilizado pelo professor precisa trazer esse tema, de forma a despertar e provocar um olhar mais atento dos docentes, para que o racismo possa ser adequadamente identificado e combatido. Além disso, esses materiais precisam representar os alunos negros de forma positiva, desconstruir estereótipos e encorajar professores e estudantes a desenvolverem uma compreensão mais profunda e respeitosa sobre as diferentes culturas e realidades. Pois, a Educação das Relações Étnico-raciais é um processo contínuo e fundamental para a formação de uma sociedade antirracista. É fundamental que os conteúdos relacionados à Cultura Afro-brasileira sejam integrados de maneira consistente e coerente, tanto no material didático dos alunos quanto no manual do professor. Esses materiais não devem apenas apresentar os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos com os estudantes, mas também oferecer orientações pedagógicas claras e aprofundadas.

O manual do professor, em particular, deve fornecer subsídios que orientem a prática docente, de modo a complementar e ampliar o conhecimento que o professor já possui ou venha a adquirir. Assim, o docente terá as condições apropriadas para promover uma abordagem mais consistente da Educação das Relações Étnico-raciais, refletindo esse compromisso também no próprio manual. Dessa forma, o material reforça a importância do tema, para se tornar um objeto do ensino ativo no combate ao racismo e na valorização da diversidade cultural. Isso pode contribuir para que o trabalho pedagógico não se limite à transmissão de informações, mas fomenta reflexões sobre diversidade e combate ao racismo, reforçando a importância da Lei 10.639/03 no contexto educacional.

Ao longo das décadas, tivemos a oportunidade de presenciar movimentos e esforços significativos em todo o mundo para combater o racismo e modificar essa realidade. Líderes, ativistas e até mesmo os cidadãos têm levantado suas vozes contra a injustiça e trabalhado para construir sociedades mais justas e inclusivas. No entanto, ainda há muito trabalho a ser feito.

Como um desses esforços, podemos citar a Lei 10.639/03, que foi oficializada para que as Instituições de Ensino repensassem seus currículos, para que neles pudessem contemplar

o estudo sobre a História e Cultura Afro-brasileira, que se tornou obrigatório a partir da aprovação dessa Lei.

Contudo, diante do cenário educacional, que foi se construindo ao longo dos anos, e das crenças e atitudes racistas, que se cristalizaram desde o início da escravidão no Brasil até os dias atuais, os professores costumam enfrentar inúmeras dificuldades ao trabalhar com essa temática nas salas de aula de maneira ampla. Ou seja, de forma que preconceitos e atitudes discriminatórias sejam, de fato, combatidos e que a história do povo negro não seja apenas citada sob o viés da escravização. Além disso, a falta de preparo, conhecimento e engajamento de alguns professores, bem como a natureza dos conteúdos presentes nos materiais didáticos, são desafios que podem dificultar a implementação da Lei 10.639/03.

Nessa perspectiva, os materiais do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, serão o *corpus* de nossas análises, mais especificamente, os Manuais do Professor de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, 1ª ed. de 2021. Nestes materiais, buscamos identificar quais gêneros discursivos são empregados para desenvolver a Educação das Relações Étnico-raciais, avaliar seu potencial educativo, analisar como o manual do professor orienta o trabalho com esses gêneros e verificar a aplicação das atividades propostas para a interpretação.

Optamos pelos manuais dos anos finais do Ensino Fundamental, por reconhecer a importância de trabalhar essas questões com alunos dessa faixa etária. Essa escolha se justifica também pelas experiências que tive ao observar como os alunos deste ciclo, em diversas situações, praticam atos de racismo de maneira agressiva entre si.

Diferentemente dos alunos do ensino médio, que, embora possam ainda carregar crenças racistas, devido ao seu maior conhecimento de mundo, já possuem uma compreensão um pouco mais desenvolvida sobre as consequências de praticá-las de maneira explícita. Já os alunos do ensino fundamental tendem a ter menos receio em expressar ideias ou atitudes racistas de forma explícita e agressiva. Essa observação reforça a necessidade de um trabalho mais incisivo e direcionado a esta faixa etária, em que a desconstrução de preconceitos e a promoção de uma educação antirracista são fundamentais para prevenir futuros comportamentos violentos e contribuir para a construção de sujeitos mais conscientes sobre essas questões.

Vale salientar que, estes materiais foram desenvolvidos por uma política estadual e não correspondem a livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Programa que tem como objetivo avaliar e disponibilizar, de maneira sistemática, regular e gratuita, livros didáticos, pedagógicos, literários e outros materiais de apoio à prática educativa. Esses recursos são destinados às escolas públicas de educação básica

das redes federal, estaduais, municipais e distrital, bem como às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que possuem convênios com o Poder Público. Considerando que mesmo os materiais revisados pelo PNLD necessitam de atualizações frequentes, a situação dos materiais de Mato Grosso, que não são submetidos a essa avaliação, é ainda mais preocupante.

Nessa perspectiva, a relevância desta Tese reside em diversos aspectos interligados ao contexto educacional de Mato Grosso. Desse modo, é importante destacar que o objeto de estudo – os manuais digitais do professor de Língua Portuguesa para o 6º e 9º anos do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso – faz parte de uma política educacional implementada exclusivamente em nível estadual. Esse material, diferentemente daqueles que passam pelo crivo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), não foi amplamente analisado ou avaliado por órgãos federais, o que por si só pode conferir à pesquisa um caráter inovador.

Dessa maneira, ao analisar materiais estruturados que não foram submetidos às diretrizes e avaliações do PNLD, esta tese contribui para o campo de estudos da EREER, uma vez que investiga como essas temáticas estão sendo abordadas em um contexto educacional estadual específico e relativamente inexplorado. A análise dos gêneros discursivos presentes nos manuais e das orientações pedagógicas fornecidas aos professores permitirá identificar possíveis falhas e potenciais melhorias no trabalho com a História e Cultura Afro-brasileira, bem como na promoção de reflexões críticas sobre o racismo em sala de aula.

Outro fator que reforça a relevância desta pesquisa é sua conexão direta com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nas escolas. Ao investigar se os materiais didáticos utilizados no estado de Mato Grosso cumprem com essas diretrizes, a pesquisa oferece uma contribuição significativa para a formação de professores e para a prática pedagógica, evidenciando se as atividades propostas nos manuais realmente promovem a valorização da diversidade étnico-racial e se combatem o racismo de forma eficaz.

Por fim, a pesquisa também reflete sobre como políticas educacionais estaduais estão sendo desenvolvidas em relação educação étnico-racial. Isso torna o estudo uma contribuição importante para o campo da educação, especialmente no que diz respeito à compreensão de como as políticas locais podem influenciar a implementação da Lei 10.639/03 em contextos regionais específicos, como o de Mato Grosso.

A escolha por analisar gêneros discursivos no contexto desta pesquisa está fundamentada em diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

ênfatiza a centralidade do texto como unidade de trabalho no processo de ensino-aprendizagem. E, para isso adota uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem que a compreende como uma forma de interação social.

A BNCC propõe que os textos não sejam apenas objetos de estudo, mas também meios de promover a interação e a reflexão crítica dos alunos. Essa abordagem torna-se essencial na análise dos materiais didáticos, uma vez que permite avaliar como os gêneros discursivos escolhidos nos manuais podem contribuir para a Educação das Relações Étnico-raciais. Através da análise dos gêneros discursivos, é possível verificar como os textos abordam a cultura africana, afro-brasileira e o racismo, e como esses elementos são integrados no processo pedagógico para promover a valorização da diversidade étnico-racial.

Além disso, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) tem amplamente divulgado, por meio de seu site oficial¹, que o material do Sistema Estruturado de Ensino está alinhado às diretrizes estabelecidas pela BNCC. Essa declaração reforça a pertinência da escolha dos gêneros discursivos como objeto de análise, pois assegura que o material didático em questão está em consonância com um documento de referência nacional, que valoriza a linguagem como prática social e a centralidade do texto.

Portanto, a análise dos gêneros discursivos presentes nos manuais do professor de Língua Portuguesa para o 6º e 9º anos se justifica pela necessidade de verificar a conformidade com a BNCC, e também pela importância de entender como esses textos podem promover uma educação crítica e inclusiva. Assim, a pesquisa buscará avaliar se os materiais didáticos realmente incentivam uma reflexão profunda e crítica sobre as relações étnico-raciais e a valorização da História e Cultura Afro-brasileira, conforme as diretrizes da BNCC e a Lei 10.639/03.

Nessa direção, o problema central desta pesquisa surgiu da necessidade de verificar a presença de gêneros discursivos ou literários no material didático do Sistema Estruturado que abordassem a Cultura Africana e Afro-brasileira. Considerando que se trata de um material novo no contexto educacional de Mato Grosso e que não foi avaliado pelo PNLD, também nos inquietamos com as orientações pedagógicas fornecidas nos manuais do professor para o desenvolvimento dessa temática. Assim, nossa preocupação foi observar se essas orientações contribuíam para que os docentes promovessem reflexões críticas sobre as temáticas em consonância com as diretrizes da Lei 10.639/03.

¹ <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>

Dessa maneira, as perguntas que nortearam este trabalho foram: Quais gêneros discursivos abordam de forma significativa a cultura africana, afro-brasileira e o racismo nos manuais do professor? De que maneira as orientações pedagógicas auxiliam os docentes na discussão dessas temáticas com os alunos? Elas ampliam a compreensão dos professores sobre as relações étnico-raciais e a importância da Cultura Afro-brasileira? As atividades sugeridas estimulam os estudantes a refletirem criticamente sobre a valorização da História e Cultura Afro-brasileira e o combate ao racismo? Os gêneros e atividades propostas promovem a Educação das Relações Étnico-raciais de forma eficaz e coerente com as diretrizes da Lei 10.639/03?

Com base nesses questionamentos, a pesquisa teve como objetivo analisar não apenas a presença desses temas nos materiais didáticos, mas também os gêneros discursivos que abordam a cultura africana afro-brasileira e o racismo, assim como as atividades propostas para esses gêneros discursivos. Além disso, foi importante investigar como as orientações do Manual do Professor foram apresentadas para a aplicação prática desses conteúdos nas salas de aula.

Assim, levando em conta as diversas realidades que dificultam um trabalho efetivo com essa temática, a pesquisa tem como objetivo geral investigar as atividades e as orientações aos professores dos manuais de Língua Portuguesa do professor — 1ª edição do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, dos 6º e 9º anos, publicados em 2021 pela editora Somos Sistemas de Ensino — e analisar se os autores desses materiais privilegiam gêneros discursivos que abordem a cultura africana ou afro-brasileira. Essa análise busca compreender como as atividades propostas para o estudo desses gêneros refletem as orientações dos manuais aos professores, da BNCC e as determinações da Lei 10.639/03, contribuindo (ou não) para a leitura crítica desses textos, de forma a promover a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, delineamos como objetivos específicos: identificar os gêneros discursivos nos cadernos e unidades dos manuais do professor de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos, que abordam a história e a Cultura Africana e Afro-brasileira ou elementos relacionados a essas culturas. Analisar o potencial educativo dos gêneros discursivos selecionados, verificando como eles contribuem para a valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no contexto escolar. Avaliar as atividades complementares propostas pelos manuais do professor, considerando se elas promovem reflexões significativas sobre as temáticas abordadas nos textos. Verificar se os gêneros, as atividades e as orientações fornecidas ao professor contribuem de forma integrada para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais. Averiguar se os manuais cumprem com as diretrizes da Lei 10.639/03, promovendo uma abordagem educativa que ajude a combater o racismo e valorize a diversidade

étnico-racial. Propor sugestões de aprimoramento para as orientações e atividades que busquem fortalecer o papel dos manuais na promoção de uma educação antirracista e na valorização das culturas africana e afro-brasileira.

Os manuais do professor e cadernos dos alunos foram produzidos pela Fundação Getúlio Vargas e pelo Sistema Maxi de Ensino, com assistência editorial da Somos Sistema de Ensino e da Obá Editorial. Esses manuais foram disponibilizados aos professores em formato digital, por meio da Plataforma Plurall², e também em formato físico para uso em sala de aula. Aos alunos, foram fornecidos cadernos enumerados de 1 a 4, disponíveis tanto em formato físico quanto digital por essa plataforma. Esses materiais didáticos, que fazem parte do Sistema Estruturado de Ensino implementado em todas as escolas do estado de Mato Grosso, foram distribuídos após o retorno das aulas presenciais.

Durante o ano de 2022, foram distribuídos aos estudantes e aos professores cadernos e manuais em formato físico. Já no ano de 2023, os alunos, além do material físico, passaram a ter acesso aos cadernos também no formato digital, denominados Cadernos Digitais. Esse material encontra-se disponível na Plataforma Educacional Plurall, é o mesmo utilizado em 2023 e 2024 e pode ser acessado apenas por professores e alunos por meio de *login* com *e-mail* institucional, criado pela SEDUC.

Optamos por analisar os manuais do professor utilizados em 2023 e 2024, pois acreditamos que as novas versões podem ter sido melhor estruturadas em relação à primeira edição, considerando a situação emergencial em que o material de 2022 foi produzido. Questões como as que serão analisadas neste trabalho podem ter sido incluídas ou melhor desenvolvidas nos manuais mais recentes. Além disso, o tempo para pensar em uma recomposição de aprendizagem mais alinhada à realidade dos estudantes e mais significativa para as questões sociais foi maior, o que pode ter contribuído para uma elaboração mais cuidadosa desse material.

Esses manuais são organizados em quatro cadernos, cada um dividido em quatro unidades temáticas. Nossa análise concentrou-se nas unidades que abordam a Educação das Relações Étnico-raciais e a valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, por meio de gêneros discursivos. A escolha em analisar esses gêneros justifica-se pela centralidade que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribui aos textos no desenvolvimento das habilidades previstas. Dessa forma, os gêneros discursivos tornaram-se o eixo central da pesquisa.

² A plataforma integra todo o conteúdo digital das editoras e sistemas de ensino da SOMOS Educação, conectando alunos, professores, gestores escolares e responsáveis em um ambiente virtual de aprendizado.

Antes de selecionar os manuais do 6º e 9º anos, examinamos todos os materiais didáticos do Ensino Fundamental e Médio do sistema estruturado. Após essa análise, optamos por priorizar os manuais desses dois anos, pois tratam a temática de maneira mais significativa e consistente, oferecendo maior potencial para promover discussões sobre relações étnico-raciais e a Cultura Afro-brasileira. Esses manuais, direcionados a estudantes em fase de construção de suas identidades, têm a responsabilidade de possibilitar a apropriação de conhecimentos sobre a História e Cultura Afro-brasileira, auxiliando os alunos no desenvolvimento de uma consciência mais sólida sobre questões étnico-raciais.

Para realizar as análises, baseamo-nos na Concepção de Linguagem como Interação Social, conforme defendido por Bakhtin e Volóchinov (2017). Esses autores entendem a linguagem como um processo dinâmico e interativo entre indivíduos inseridos em contextos sociais específicos. Complementamos essa perspectiva com a abordagem dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Níveis de Letramento (GNL), que destaca a importância das diversas formas de Letramento e seus impactos na compreensão e produção de textos em múltiplos contextos. Além disso, incorporamos o conceito de Letramento Racial Crítico, que examina as dimensões raciais e culturais na prática pedagógica, promovendo uma análise mais aprofundada das representações e práticas que influenciam a formação de identidades e a compreensão das relações étnico-raciais.

Para fundamentar ainda mais nossa pesquisa, buscamos contribuições de diversos autores como: Munanga (1984, 2001, 2005) que discute as raízes científicas do mito do negro e do racismo ocidental, além de estratégias para superar o racismo nas escolas. Oliveira e Sacramento (2010) que abordam as relações raciais na educação e o diálogo entre teoria e prática na formação de profissionais do magistério. Jovino (2014) que investiga a representação de negros e negras nos livros didáticos e Gomes (2010, 2011, 2004, 2009, 2012, 2023) que explora a implementação da Lei 10.639/03, tratando dos limites e possibilidades nas políticas públicas de educação, além da descolonização dos currículos e práticas pedagógicas.

Vale lembrar que a disseminação do vírus Covid-19 fez com que todas as Instituições de Ensino fossem obrigadas a paralisar as suas atividades docentes e fizessem o que se convencionou chamar de Isolamento Social, devido ao alto grau de contágio do vírus. Essa medida obrigou as escolas a fecharem as portas para o ensino presencial e adotar a modalidade de ensino à distância. Assim, segundo a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, o objetivo dos Materiais do Sistema Estruturado de Ensino é o de recuperar a aprendizagem dos alunos que, de alguma maneira, foram prejudicados em razão de todo esse período de aulas não presenciais.

Acreditamos que os materiais de Língua Portuguesa, que compõem esse sistema de ensino, podem desempenhar um papel importante na promoção de uma educação inclusiva e antirracista, se oferecerem uma abordagem equilibrada e representativa que contemple a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Ou seja, podem trazer conteúdos que, além de recuperar a aprendizagem dos alunos, abordem a contribuição dos africanos e afrodescendentes para a história e a cultura do Brasil, assim como incentivar a reflexões sobre questões relacionadas ao racismo, preconceito e discriminação racial.

Dessa forma, é importante que os manuais do professor de Língua Portuguesa do Sistema Estruturado de Ensino considerem a inclusão de referências, exemplos, textos, atividades e recursos audiovisuais que promovam a valorização da História e Cultura Afro-brasileiras. Além disso, é fundamental que ofereçam orientações pedagógicas detalhadas para auxiliar os professores na abordagem desses temas de forma crítica e inclusiva, contribuindo para uma educação mais diversa e antirracista, em conformidade com a legislação vigente.

A realização de uma análise de material didático para identificar como são tratadas questões relacionadas à Educação das Relações Étnico-raciais e a História e Cultura Afro-brasileira é uma abordagem relevante e necessária, para entender como esses tópicos estão sendo atualmente abordados no contexto educacional. Além disso, essa análise permite verificar se o novo material didático adotado pelo estado de Mato Grosso está alinhado com as políticas públicas que tratam dessas questões. Sem esse alinhamento, mesmo que haja professores atentos e engajados nessa temática, dificilmente se poderá alcançar uma educação que seja, de fato, antirracista, que inclua e valorize a história e a cultura do povo negro.

Para estruturar nossa análise, dividimos esta pesquisa em cinco capítulos. No primeiro capítulo, realizamos uma breve investigação histórica, social e cultural para compreender a consolidação do racismo ao longo da história. Além disso, fizemos um breve levantamento das produções acadêmicas recentes sobre a temática desta tese, focando em estudos de mestrado e doutorado dos últimos cinco anos. Essas abordagens nos permitiram traçar um panorama que nos habilitou a investigar o passado e, dessa forma, compreender os impactos das ações e práticas racistas que ocorreram ao longo da história e que ainda afetam o presente.

No segundo capítulo, nossas discussões se concentraram na apresentação do conceito de ações afirmativas, com base nas contribuições de diversos pesquisadores. Em seguida, analisamos a implementação e aplicação da Lei 10.639/03 nas instituições de ensino da Educação Básica. Nesse sentido, a elaboração desse capítulo nos permitiu compreender como as ações afirmativas e políticas de inclusão têm sido incorporadas no sistema educacional

brasileiro, com foco na promoção da educação antirracista e na valorização da diversidade étnico-racial.

No terceiro capítulo, discutimos a influência das linguagens educacionais - literatura, artes visuais, música, teatro, cinema, entre outras - como poderosos objetos de análise e de transformação social. Abordamos como essas linguagens podem tanto promover uma representatividade positiva da população negra quanto reforçar estereótipos prejudiciais. A partir da Perspectiva Enunciativo-Discursiva assumida pela BNCC, exploramos as concepções de linguagem vigentes e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, tratamos dos conceitos de Letramento, Multiletramentos e Letramento Racial Crítico (LRC) e sua importância para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e antirracista. Também discutimos a formação de professores para a ERER e o papel da escola nesse processo. Por fim, refletimos sobre o livro didático como ferramenta de resistência, analisando o silenciamento da representatividade negra nesses materiais e destacando a importância da Lei 10.639/03 no ensino de Língua Portuguesa.

No quarto capítulo, detalhamos os procedimentos e métodos empregados na condução da pesquisa, descrevendo a abordagem metodológica utilizada e explicando o percurso adotado para a obtenção dos resultados. Em seguida, apresentamos a descrição dos Manuais do Professor de Língua Portuguesa do Sistema de Ensino, caracterizando a pesquisa e destacando as questões que a nortearam. Também descrevemos o objetivo geral e os objetivos específicos que orientaram o estudo.

No quinto e último capítulo, dedicamos nossa atenção à análise do objeto de estudo, que consiste nos Manuais do Professor de Língua Portuguesa do Sistema Estruturado de Ensino do Estado de Mato Grosso do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Frente ao exposto, na próxima seção, iniciamos as discussões apresentando produções acadêmicas recentes sobre Educação Étnico-Racial e Cultura Afro-brasileira em níveis de Mestrado e Doutorado. Ao abordar as pesquisas recentes, buscamos evidenciar como o campo da Educação Étnico-Racial e da Cultura Afro-brasileira tem sido explorado em estudos acadêmicos.

CAPÍTULO I

BREVES ABORDAGENS HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS SOBRE O RACISMO

O ensino da História, a valorização da Cultura Afro-brasileira e a Educação das Relações Étnico-raciais são essenciais para promover a reparação histórica e a responsabilização pelos danos causados pela escravidão no Brasil. De acordo com a Lei 10.639/03 e outros documentos oficiais da educação, esses temas devem ser abordados de forma transversal, integrando todas as disciplinas e etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Por essa razão, nesse capítulo, exploramos as razões históricas que levaram essas práticas educacionais a serem garantidas e asseguradas pelas políticas públicas. Para tanto, realizamos uma abordagem histórica, social e cultural do desenvolvimento e consolidação das práticas racistas ao longo da história, refletindo sobre como ideias preconceituosas e discriminatórias foram disseminadas e continuam a impactar nossa sociedade.

Nosso objetivo é traçar um percurso que nos permita compreender o passado para interpretar o presente. Pois, a compreensão histórica é essencial para justificar a inclusão da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo escolar e para fornecer a professores e pesquisadores informações relevantes para suas práticas e estudos. Acreditamos que, ao abordar essa temática de uma perspectiva educacional, contribuímos para a construção de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos e discriminação.

Para abrir este capítulo, realizamos um breve levantamento das produções acadêmicas recentes sobre a temática desta Tese, focando em estudos de mestrado e doutorado dos últimos cinco anos. Esse mapeamento foi fundamental para situar nossa pesquisa no contexto das discussões atuais, permitindo uma avaliação da evolução do conhecimento na área. A partir desse levantamento, identificamos as principais contribuições teóricas e metodológicas dos trabalhos revisados, destacando não apenas os avanços alcançados, mas também as lacunas que ainda persistem.

1.1 Produções Acadêmicas Recentes sobre Educação Étnico-Racial e Cultura Afro-brasileira em Níveis de Mestrado e Doutorado

Nesta seção, como dito anteriormente, apresentamos um breve levantamento das produções acadêmicas recentes sobre a temática abordada nesta Tese, concentrando-nos em estudos de mestrado e doutorado realizados nos últimos cinco anos. Esse mapeamento possibilitou situar nossa pesquisa dentro do contexto das discussões contemporâneas e analisar a evolução do conhecimento na área. Ao identificar as principais contribuições teóricas e metodológicas desses trabalhos, buscamos destacar os avanços alcançados, bem como as lacunas que ainda persistem.

Dessa forma, realizamos um pequeno levantamento do quantitativo de produções científicas em nível de mestrado e doutorado nos últimos cinco anos, 2019 a 2023, tanto no âmbito nacional quanto estadual sobre educação étnico racial e organizamos as informações coletadas em tabelas. Conforme Muller (2018), tabelas, quadros e gráficos representam uma base de dados essencial e altamente relevante para o campo de estudos da Educação das Relações Étnico-raciais. Esses elementos fornecem informações que, ao serem conectadas com outras pesquisas, podem gerar diversas interpretações e investigações, além de criar um mapa significativo da produção acadêmica voltada para as relações étnico-raciais.

Nessa direção, as principais fontes de dados utilizadas para organização dos dados foram o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Ministério da Educação, e os sites oficiais dos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). No quadro a seguir apresentamos as informações levantadas no site da CAPES³:

Quadro 1- Dados obtidos no Catálogo de Teses CAPES

Ano	Total de trabalhos	Nível (Dissertação mestrado)	Nível (Tese doutorado)
2019	34	30	04
2020	26	18	08
2021	21	17	04
2022	20	13	07
2023	54	43	11
Total	155	121	34

Fonte: Plataforma Capes. Elaborado pela autora

A análise dos dados apresentados no quadro1 revela variações importantes no número de pesquisas relacionadas à educação étnico-racial nos níveis de mestrado e

³ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> acesso em: 23/09/2024

doutorado entre 2019 e 2023. O número de dissertações de mestrado atingiu seu ponto mais alto em 2019, com 30 trabalhos, seguido por uma queda em 2020 (18), 2021 (17) e 2022 (13) pesquisas. No entanto, houve um aumento significativo em 2023, atingindo 45 produções, mais do que o triplo de 2022. Esse crescimento pode indicar um interesse renovado ou maior incentivo para pesquisas nessa área nos últimos anos.

A produção de teses de doutorado, por outro lado, foi mais estável, com uma média de 6 teses anuais ao longo do período. O número oscilou ligeiramente, com quedas em 2019 (4) e 2021 (4), seguido por aumentos em 2020 (8), 2022 (7) e um aumento de 11 teses em 2023.

Em termos gerais, as pesquisas de mestrado superaram em quantidade as de doutorado, o que é esperado devido ao maior número de estudantes em programas de mestrado. O aumento expressivo nas pesquisas de mestrado em 2023 pode refletir uma maior conscientização ou demanda por investigações sobre educação étnico-racial, possivelmente impulsionada por debates sociais e políticos recentes no Brasil. Esse cenário demonstra a importância crescente do tema na academia, com sinais de revitalização do interesse tanto em nível de mestrado quanto de doutorado.

De acordo com Muller (2018), a coleta e análise de dados quantitativos são essenciais para mapear a produção acadêmica e avaliar práticas e políticas educacionais.

Assim, dentre as várias pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, podemos citar ainda algumas que analisaram a implementação da Lei em diferentes contextos educacionais e regionais. As principais fontes consultadas foram o catálogo de teses e dissertações da CAPES e o Google Acadêmico⁴:

- *As Imagens não Falam Por Si: O Livro Didático de História e a Educação das Relações Étnico-raciais no Estado do Paraná* - Publicada em 2023, essa dissertação de Ravail Benedito Oliveira de Paula foi produzida na Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Área de Ensino de História. Segundo o pesquisador, o trabalho visou combater práticas racistas no ambiente escolar, analisando o impacto das mudanças decorrentes da Lei 10.639/03 nos materiais didáticos e contribuir com ações pedagógicas que desconstruíssem estereótipos negativos historicamente associados à representação dos negros e sua cultura nos livros didáticos de História.

As imagens utilizadas nessa pesquisa foram escolhidas devido à sua importância narrativa e representativa no contexto didático da coleção "História, Sociedade e

⁴ <https://scholar.google.com.br/?hl=pt> acesso em 24/09/2024.

Cidadania" 4ª edição de Alfredo Boulos Júnior. Este material foi amplamente utilizado nas escolas brasileiras e foi selecionado e distribuído pelo Governo do Estado do Paraná para atender os estudantes da rede estadual de ensino público nos últimos anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) durante o período de 2020 a 2024.

O estudo destacou que assumir a identidade racial negra em uma sociedade racista como a brasileira é um processo difícil e doloroso, também enfatizou a importância das imagens nos livros didáticos na construção de narrativas sobre as relações étnico-raciais, abordou a importância da formação continuada dos educadores, a importância da revisão dos materiais didáticos e o engajamento da comunidade escolar na promoção da igualdade racial. Ressaltou que o racismo no Brasil é caracterizado por sua negação, tornando-se um desafio combatê-lo.

Por fim, a pesquisa apontou que o combate ao racismo deve ser sistemático e que a educação desempenha um papel essencial nesse processo, e pode incentivar a reflexão crítica e a ação consciente contra as discriminações.

- *Relações Étnico Raciais na Alfabetização Científica: contextos do livro didático de ciências no ensino fundamental* – publicada em 2021, essa dissertação de Brunna Alves da Silva apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia teve como objetivo discutir as relações étnico-raciais por meio de uma análise contextual e imagética da coleção didática *Teláris* no componente curricular de Ciências.

Segundo a autora dessa dissertação, o problema de pesquisa focou em avaliar as contribuições e limitações do livro didático de Ciências para promover uma educação antirracista e emancipatória. Como objetivo geral, buscou identificar as possibilidades e condições reais do livro didático de Ciências para desconstruir o olhar colonizador de professores e alunos. Os objetivos específicos incluíram a caracterização da abordagem de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais na coleção didática de Ciências.

Conforme Silva (2021), a escolha da coleção *Teláris* Ciências para análise foi baseada em sua ampla distribuição em Uberlândia e região do Triângulo Mineiro durante os anos de 2020 a 2023, conforme relatórios do MEC disponíveis no site do FNDE. Esta coleção, organizada por Fernando Gewandsznajder e Helena Moreira Pacca, abrange quatro volumes correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental, cada um dividido em três unidades que seguem as diretrizes temáticas da BNCC: *Vida e Evolução*, *Matéria e Energia*, e *Terra e Universo*.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que houve uma clara dificuldade de adaptação por parte dos professores e do ambiente escolar em abordar as relações étnico-raciais. Um dos principais problemas identificados foi a falta de subsídios na formação dos professores, o que resultou na dificuldade em incorporar essa temática em suas disciplinas.

Conforme a autora, os livros didáticos muitas vezes tratam as questões raciais superficialmente, reduzindo-as a representações ilustrativas da diversidade étnica brasileira, sem uma reflexão crítica adequada. Em suas análises percebeu que, houve uma evidente sub-representação positiva das culturas não brancas nos livros didáticos, refletindo um cenário educacional que ainda mantinha vestígios do viés colonial, perpetuando perspectivas de inferioridade e superioridade em diversas áreas, inclusive no conhecimento transmitido.

- *Livro Didático de Geografia do Ensino Médio: Relações Étnico-raciais e a Hierarquização Social* – publicada em 2022, essa dissertação de Alycia Eduarda Oliveira da Silva foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Segundo a pesquisadora, este trabalho teve como objetivo principal analisar como as relações étnico-raciais são apresentadas nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio aprovados pelo PNLD para o triênio de 2018 a 2020, com o intuito de discutir essa temática no ensino de Geografia. Além disso, a pesquisa buscou abordar os conceitos de relações étnico-raciais, hierarquias sociais e colonialidade como fundamentais para entender a estrutura social brasileira; historicizar o PNLD como um importante programa de análise e distribuição de materiais didáticos na educação pública brasileira e no ensino de Geografia; contextualizar as relações étnico-raciais como uma temática essencial para a análise sócioespacial no ensino de Geografia; analisar a abordagem dos conceitos de relações étnico-raciais e hierarquização social nos livros didáticos de Geografia do PNLD 2018; e identificar as principais linguagens utilizadas nas coleções para abordar esses conteúdos, ajudando os professores a discutir a hierarquização da população brasileira e a combater o racismo através do ensino de Geografia.

A pesquisa analisou três coleções didáticas de Geografia aprovadas no PNLD 2018 para o Ensino Médio, abrangendo o triênio 2018-2020: *Geografia, leituras e interação* de Aloísio Goettems Arno e Antônio Luís Joia, adotada nacionalmente;

Geografia das Redes, o mundo e seus lugares de Douglas Santos, selecionada para o estado de Alagoas; e *Geografia em rede* de Edilson Adão e Laercio Furquim Jr., também aprovada no PNLD 2018-2020. Além da análise dessas coleções, o estudo utilizou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Geografia e o Guia Digital dos PNLD de 2018 como referências. Segundo o autor, suas análises revelaram que a abordagem da temática étnico-racial nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio foi insuficiente. Isso ocorreu, conforme o pesquisador, apesar do objetivo declarado de promover uma educação voltada para a diversidade, que reconhecesse a Cultura Africana e Afro-brasileira como essenciais para compreender e interpretar o espaço geográfico.

- *O Ensino de História para uma Educação das Relações Étnico-raciais: a história da África para além do livro didático* – publicada em 2020, essa dissertação de Artur Sérgio de Sousa Barbosa foi apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O pesquisador analisou a *Coleção do Ensino Médio História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, da editora Moderna, 4ª edição, 2016.

A pesquisa teve como objetivo promover um ensino de História que contribuísse para uma Educação das Relações Étnico-raciais e para a formação cidadã dos estudantes. Isso, segundo o pesquisador foi alcançado através da identificação e combate aos estereótipos, discriminação e representações preconceituosas sobre a história da África, destacando sua diversidade socioeconômica e cultural contemporânea em sala de aula. Além disso, buscou oferecer alternativas metodológicas para o aprendizado, utilizando a interpretação e leitura de textos e imagens de fontes da mídia digital (como jornais e sites), para apresentar uma visão da África que vai além dos livros didáticos e construir um conhecimento histórico contemporâneo sobre o tema africano.

- *A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista* – publicada em 2020, essa tese de Karina Maria de Souza Soares foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Segundo a autora, o objetivo foi analisar, nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, que corresponderam ao triênio 2018, 2019 e 2020, as aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade. Os objetivos específicos foram: examinar a relação entre as narrativas sobre negros e a educação para relações étnico-raciais nos livros didáticos de Biologia; investigar o compromisso com o léxico no

combate ao racismo linguístico nesses materiais; e interpretar as marcas do discurso eurocêntrico nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio.

Os resultados da análise, segundo a autora, indicaram que as coleções didáticas do PNLD 2018 analisadas para o ensino médio divergiram da abordagem étnico-racial: "Biologia Moderna" é criticada por ser eurocêntrica e racista, enquanto "Biologia Hoje" apresenta algumas aproximações com a Afrocentricidade de forma inconsistente. A pesquisa apontou fragilidades na inclusão de diferentes grupos sociais nos materiais, destacou a incoerência dos critérios de avaliação do governo brasileiro.

Ao realizar uma breve busca por pesquisas de mestrado e doutorado sobre a análise de livros didáticos sob a perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais dos últimos cinco anos em outras fontes, constatamos mais uma vez que a maioria dos trabalhos foram produzidos em nível de mestrado. Essa tendência pode indicar um interesse crescente e emergente na temática das relações étnico-raciais na educação, refletindo uma preocupação contemporânea e urgente. Isso também pode sugerir que há uma base inicial sendo formada por meio de pesquisas de mestrado, que eventualmente pode ser aprofundada em trabalhos de doutorado no futuro.

Além disso, a maior parte dos estudos se concentrou na análise de livros didáticos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Ciências. Foram encontrados em menor número pesquisas focadas nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura. Isso pode indicar um foco predominante nas disciplinas que tradicionalmente lidam com questões históricas, sociais e científicas ao abordar as relações étnico-raciais. A menor quantidade de pesquisas nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura sugere uma possível lacuna que pode ser ainda muito explorada, considerando o importante papel que a linguagem e a literatura desempenham na construção e perpetuação de identidades e narrativas culturais.

Essas pesquisas têm contribuído para identificar obstáculos e propor estratégias para uma aplicação mais efetiva da Lei, destacando a importância da formação continuada dos educadores, a revisão dos materiais didáticos e o engajamento da comunidade escolar na promoção da igualdade racial e da valorização da Cultura Afro-brasileira.

Em síntese, o levantamento das produções acadêmicas sobre a análise de livros didáticos sob a perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais nos últimos cinco anos revela um crescente interesse pela temática, especialmente em nível de mestrado.

Os estudos têm contribuído significativamente para identificar desafios e propor caminhos que visem à implementação mais eficaz da Lei 10.639/03, com ênfase na

formação continuada dos educadores e na necessidade de revisão dos materiais didáticos. Embora se destaque uma predominância de pesquisas nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, ainda há uma lacuna nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura que merece atenção. Esse cenário reflete a urgência de aprofundar as discussões sobre representatividade e equidade racial no ambiente educacional, visando ao combate às discriminações e à valorização da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.

No estado de Mato Grosso, pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre a implementação da Lei 10.639/03 têm ganhado relevância nos últimos anos, especialmente em instituições como a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Essas pesquisas são fundamentais para o avanço das discussões sobre a Educação das Relações Étnico-raciais em um estado marcado pela diversidade étnica e cultural, que abriga uma população significativa de descendentes afro-brasileiros e indígenas.

Estudos de mestrado e doutorado em Mato Grosso têm se concentrado em áreas como a formação de professores, a análise de materiais didáticos e a implementação de políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial. Esses trabalhos são essenciais, pois investigam os desafios enfrentados no estado para incorporar as diretrizes da Lei 10.639/03 no currículo escolar e apontam as estratégias pedagógicas necessárias para superar os estereótipos raciais e promover uma educação antirracista.

Em razão da sua história de diversidade étnica e presença significativa de populações tradicionais, Mato Grosso precisa de políticas educacionais que reflitam essa diversidade e promovam a valorização das culturas afro-brasileira e africana. As pesquisas acadêmicas locais têm o potencial de gerar dados e análises específicas da realidade regional, o que facilita a elaboração de propostas mais contextualizadas e eficazes para a educação básica.

Além disso, esses estudos também fortalecem a formação docente ao explorarem metodologias e abordagens críticas que possibilitem a desconstrução de discursos racistas e coloniais presentes nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Nessa direção, o Quadro 2 apresenta um breve levantamento de algumas pesquisas acadêmicas realizadas sobre os temas de História e Cultura Afro-brasileira e Educação das Relações Étnico-raciais em Mato Grosso nos últimos cinco anos. Este mapeamento visa oferecer uma pequena visão das investigações já desenvolvidas na região.

Quadro 2- Levantamento de pesquisas sobre os temas História e cultura afro- brasileira/Educação das Relações Étnico-raciais em Mato Grosso

Instituição	Título	Ano	Autor	Tipo de documento
Universidade Federal de Mato Grosso	A História e Cultura Africana e Afro-brasileira (lei 10639/03) em Mato Grosso: aulas oficinas e didática da história	2020	Priscila Aparecida Moreira Salgado Siqueira	Dissertação
Universidade Federal de Mato Grosso	A lei 10.639/2003 e a educação das relações étnico- raciais sob o olhar de docentes do curso de licenciatura em ciências biológicas da UFMT/CUA	2023	Shirlyjaine da S. F. Ribeiro	Monografia
Universidade Federal de Mato Grosso	Motivação e educação para as relações étnico-raciais: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá-MT	2021	Rosana Fátima de Arruda	Dissertação
Universidade Federal de Mato Grosso	Educação e relações étnico-raciais : formação docente em curso de filosofia da UFMT	2020	Jeniffer Regina Rodrigues de Lima	Dissertação
Universidade Federal de Mato Grosso	“O filho que ninguém quer?” : o processo da implementação da comissão de heteroidentificação na UFMT no contexto das relações étnico-raciais brasileiras	2021	Évellyn Thaís Peixoto de Freitas	Dissertação
Universidade Federal de Mato Grosso	Ensino de geografia como instrumento para a Educação das Relações Étnico-raciais	2019	Andreia dos Santos Penha	Dissertação
Universidade Federal de Mato Grosso	Educação das Relações Étnico-raciais na sociedade brasileira: concepções, princípios e determinações	2022	Cândida Soares da Costa Sérgio Pereira dos Santos	Artigo
Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE)	Apontamentos sobre alguns dos conceitos que produzem desigualdades	2019	Maria Lúcia Rodrigues Muller	Artigo
Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE)	Discriminação Racial no Contexto Escolar/ percepções de alunos e professores	2020	Cândida Soares da Costa	Artigo
Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE)	Educação anti-racista e formação de professores: a Lei 0.639/03 em questão	2021	Maria Lúcia Rodrigues Muller	Artigo
Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE)	Negros no Ensino Superior/ um estudo sobre trajetórias e sucesso escolar de universitários do curso	2022	Andréia Maria da Cruz Oliveira Amorim	Artigo

	de Serviço Social e Geografia			
Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE)	O NEPRE e a implementação da Lei 10.639/03 no estado de Mato Grosso	2020	Vanda Lúcia Sá Gonçalves	Tese
Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE)	Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de diretoras e alunos de duas escolas municipais de Cuiabá	2021	Malsete Arestides Santana	Dissertação
Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE)	Representações de adolescentes brancos, alunos de uma escola pública no município de Araputanga-MT	2022	Anne de Matos Souza	Dissertação
Universidade do Estado de Mato Grosso	Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de Cáceres-MT	2019	Ângela Maria dos Santos	Dissertação
Universidade do Estado de Mato Grosso	O verbete negro e sua inter-relação na construção dos sentidos étnico-raciais: um estudo dos dicionários	2020	Aparecida Braga	Dissertação
Universidade do Estado de Mato Grosso	Políticas afirmativas: os sujeitos e a emergência do discurso das Cotas Raciais no Ensino Superior	2019	Érica Silva Rocha	Dissertação
Universidade do Estado de Mato Grosso	Educação e Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso: Processos de Implementação da Lei 10.639/2003 na Fronteira Oeste	2019	Gleici Simone Faneli do Nascimento	Dissertação
Universidade do Estado de Mato Grosso	Não Alisa Não: Negritudes, Identidades e o Processo de Implementação da Lei n. 10.639/03 na Escola Estadual Costa Marques, Araputanga/MT	2020	Elenilda da Silva Santos	Dissertação
Universidade do Estado de Mato Grosso	Discursividades sobre o negro no espaço acadêmico	2019	Márcia Regina de Souza	Dissertação

Fontes: sites oficiais UFMT e UNEMAT. Elaborado pela autora

O quadro inserido neste trabalho, com o levantamento das pesquisas produzidas em Mato Grosso nos últimos cinco anos, ilustra o crescimento e a diversificação das discussões em torno das relações étnico-raciais na educação. Esses estudos abrangem diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza e

as Linguagens, e demonstram o compromisso das instituições de ensino superior do estado em contribuir para uma educação que dialogue com a diversidade cultural presente na sociedade mato-grossense.

Os dados apresentados no quadro também evidenciam a importância do engajamento de pesquisadores locais em torno da temática, reforçando a necessidade de continuidade e ampliação dessas iniciativas. Ao proporcionar uma base teórica e metodológica sólida, essas pesquisas ampliam o conhecimento na área e oferecem subsídios para políticas públicas voltadas à formação continuada de educadores, à revisão dos materiais didáticos e à construção de uma prática pedagógica comprometida com a igualdade racial.

Portanto, o impacto dessas pesquisas vai além do ambiente acadêmico. Pois elas, representam uma força motriz na construção de uma sociedade mais consciente das questões raciais, ao atuarem diretamente e sua formação. Dessa maneira, ao alinhar a produção acadêmica com as demandas regionais e nacionais, essas pesquisas consolidam a Educação das Relações Étnico-raciais como uma prática transformadora, que possibilita o enfrentamento do racismo e a promoção da equidade no ambiente escolar de Mato Grosso.

Na segunda seção, damos início à análise sobre o desenvolvimento histórico do racismo, destacando como esse fenômeno foi construído e consolidado ao longo dos séculos para legitimar a dominação, exploração e discriminação do povo negro. Essa seção examina as raízes históricas do racismo, destacando seu papel como ferramenta ideológica que sustentou a colonização, o tráfico de escravos e as diversas formas de opressão racial que perduram até os dias atuais. Além disso, exploramos como essas justificativas racistas foram incorporadas em estruturas sociais, políticas e econômicas, permitindo que a discriminação racial se perpetuasse através de diferentes gerações.

1.2 Desenvolvimento do racismo na história: conhecer o passado para transformar o presente

Ao longo da história da humanidade, as diversas culturas, religiões, gênero e raça sempre foram utilizados como forma de distinção entre os diferentes grupos que compõem a nossa sociedade. Tais distinções serviram como justificativas para a consolidação do racismo e a prática de inúmeras mazelas sociais, como a morte, a dominação de povos, a escravidão, entre outras formas de discriminação e violência.

Desde o período colonial até a contemporaneidade, as teorias raciais foram usadas para desumanizar pessoas negras, naturalizar a segregação e criar uma hierarquia social baseada em características físicas e culturais.

Nessa perspectiva, o racismo foi usado como uma justificativa ideológica para legitimar a escravidão africana, pois contribuiu para a criação de uma espécie de “hierarquia racial”, que de acordo com Gobineau (1967) colocava os europeus em uma posição privilegiada e superior em relação aos africanos, ou seja, a raça branca era considerada como possuidora do “[...] monopólio da beleza, da inteligência e da força” (p.208)

Assim, entre os anos de 1501 e 1870, de acordo com Gomes (2019), cerca de mais de 12,5 milhões de africanos foram raptados, vendidos como escravos e transportados para o continente americano. Desses, 1 em cada 4 eram enviados para o Brasil, ou seja, aproximadamente 4,8 milhões até a segunda metade do século XIX. Contudo, apenas 20%, isto é, 1,8 milhão de pessoas, chegavam ao destino, pois, morriam de escorbuto, varíola, sarampo, sífilis, disenteria ou pela tortura praticada pelos traficantes. Muitas vezes, segundo o autor, os mortos permaneciam por dias junto aos vivos nos navios negreiros até que fossem lançados ao mar. Além disso, alguns africanos suicidavam-se pulando em alto-mar e os que sobreviviam, à longa travessia, chegavam debilitados, subnutridos, doentes, machucados e, por vezes, cegos devido a infecções oculares.

A escravidão no Brasil durou de cerca de 400 anos. Segundo Ferreira e Camargo (2001), o Brasil foi o país que teve o maior contingente de negros escravizados e foi o último a abolir a escravização, em 1888 por meio da Lei Áurea. De acordo com Andrade (2024, p. 02), “[...] o racismo legitimou o projeto de desenvolvimento de uma país territorialmente imenso, através da transferência involuntária de imensa massa humana, arrancada do continente africano e trazida escravizada para explorar o Brasil colonial. ”

Fernandes (1978), afirma que a abolição teve um caráter extremamente cruel e com o fim do regime servil, o negro foi expulso do sistema de relações de produção. O autor ainda enfatiza que a ausência de política e assistência aos negros, por parte do governo, da igreja ou qualquer outra instituição, contribuiu para que não ingressassem no mercado de trabalho. Ou seja, não houve nenhuma política de proteção ou ação que os preparassem para a mudança do trabalho escravo para o trabalho livre.

Assim, o racismo é um fenômeno social e histórico que se desenvolveu ao longo do tempo em diferentes contextos e regiões do mundo. Ou seja, conforme Andrade (2024):

O racismo foi a justificativa para que o modelo europeu de existência pudesse sobreviver, não levando em consideração que milhões de negros foram retirados da África e jogados em terras estranhas, com quebra dos seus laços familiares e valores, identidade e propriedade, cultura e religião. (Andrade, 2024, p.04)

Por isso, para entender como o racismo se manifesta hoje e buscar formas de combatê-lo, é importante conhecer o seu desenvolvimento histórico e as formas como ele se consolidou em nossa sociedade.

A ideia de que haviam raças superiores em relação a outras fez com que determinados indivíduos, assim como os negros africanos, fossem considerados inferiores e se torassem passíveis de dominação. De acordo com Bolsanello (2015), essa ideia se baseava em supostas diferenças biológicas entre as raças, que foram amplamente divulgadas e difundidas na Europa e em outras partes do mundo, por meio de teorias científicas, como o evolucionismo e o darwinismo social, que sustentaram essa base aparentemente científica para a discriminação racial.

Nessa perspectiva, a invenção do negro como raça inferior surgiu no contexto do colonialismo europeu, para atender aos interesses por lucros econômicos que pudessem ser adquiridos através de mão de obra que não gerasse custos ou prejuízos financeiros. Além disso, foi uma maneira de justificar a escravidão africana, uma das formas mais cruéis e desumanas de exploração humana, que se fundamentava na ideia de que os africanos eram destinados, naturalmente, ao trabalho forçado. A prática da escravidão foi amplamente exercida pelos europeus a partir do século XV atingindo seu auge nos séculos XVIII e XIX, durante a fase dos descobrimentos marítimos e a expansão colonial.

Filósofos como Montesquieu e Voltaire acreditavam que os africanos eram selvagens ou bárbaros e raciocinavam pouco. Esses filósofos possuíam preconceitos e visões racistas em relação aos africanos. Eles acreditavam em falsas ideias e estereótipos, que sustentavam a inferioridade dos povos africanos em relação aos europeus. Acreditavam também que a cultura europeia era superior e que outras culturas eram inferiores. Essas concepções tiveram grande impacto na forma como a África e os africanos foram representados e tratados ao longo da história.

Dessa forma, durante o período em que o Brasil se serviu da mão de obra escrava, a raça negra tinha sua imagem associada a ideias estereótipos negativos e preconceituosos. Ou seja, os escravizados eram considerados feios, preguiçosos, sem cultura, sem religião, incapazes de pensar e de contribuir para formação de uma sociedade civilizada, dentre outras ideias negativas. Esses estereótipos racistas e desumanizantes foram amplamente defendidos e sustentados pela ideologia dominante da época.

Louis Couty, um francês que chegou ao Brasil em 1878 para assumir o cargo de professor de Biologia Aplicada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro a pedido do imperador D. Pedro II, defendia que a miscigenação de negros com a raça branca era uma saída para o Brasil deixar o seu “atraso” e alcançar os patamares de uma sociedade mais próxima dos padrões considerados civilizados. Para esse professor, não adiantaria investir na população negra, pois eles carregariam uma essência preguiçosa e a escravidão, ao seu ver, serviria como uma espécie de proteção aos negros.

Conforme, Fernandes (1978), após a libertação dos escravos, o país estava preocupado em trazer imigrantes europeus com o objetivo camuflado de promover o branqueamento do povo brasileiro, pois os intelectuais brasileiros acreditavam que o clareamento da população afastaria os traços negroides tão mal vistos e que predominavam entre o povo brasileiro. Assim, a política de branqueamento seria algo positivo para o crescimento do país.

Por essa razão, o povo negro foi, intencionalmente, excluído da sociedade dominada pelos brancos. O incentivo às imigrações europeias, as ideias de branqueamento da população, a exclusão das populações negras do acesso à terra, a falta de políticas públicas para inserir esses trabalhadores à sociedade e o baixo nível de investimento em educação, foram fatores que contribuíram para a marginalização da população negra no Brasil.

Para Munanga (1999), a elite intelectual brasileira estimulou o chamado processo de clareamento para que houvesse uma melhoria dos genes na população do Brasil. Isso ajudaria na formação de uma civilização melhor, onde grande parte das características culturais e físicas dos povos africanos e indígenas fossem extintas e o perfil europeu predominasse. Além disso, Munanga (1999) salienta que:

A elite ‘pensante’ do país tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar

seus descendentes mestiços, graças à ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado e, por outro lado, garantir o comando do país ao segmento branco (Munanga, 1999, p. 78).

De acordo com o autor, o processo de miscigenação diminuiria a quantidade de negros no país e seus descendentes seriam formados a luz da ideologia do branqueamento. Essa tática garantiria uma dominação branca e evitaria possíveis conflitos no futuro.

Munanga (1999), destaca que o processo de miscigenação no Brasil aconteceu de forma violentíssima, isto é, por meio de estupros às mulheres africanas, com o objetivo de exterminar a população preta. O pesquisador ainda aponta o quanto essas questões podem ter contribuído para o processo de desconstrução da identidade racial no negro.

Infelizmente, a ideologia racista também esteve presente em muitos autores brasileiros ao longo da história. Um exemplo marcante é Monteiro Lobato, um dos mais importantes escritores infantis do país, que expressou ideias racistas em diversas obras, especialmente em *O Presidente Negro* e *Caçadas de Pedrinho*. Lobato utilizava estereótipos negativos para retratar seus personagens negros, reforçando estereótipos de inferioridade e ignorância dessas pessoas.

Outro exemplo é o escritor Euclides da Cunha, que em sua obra *Os Sertões*, descreve os sertanejos como seres brutos e primitivos, reforçando estereótipos racistas em relação aos nordestinos. Essas obras são exemplos da perpetuação de ideias racistas na literatura brasileira, que contribuem para a construção de uma sociedade que discrimina e exclui as pessoas negras.

Esses estereótipos, que ainda fazem parte do imaginário de muitas pessoas, ajudaram a construir uma ideologia racista e serviram como justificativa para que os europeus dominassem os negros africanos em nome de seus interesses.

Em consequência disso, ainda hoje, os negros são discriminados e ridicularizados perante a sociedade. A eles, são negados diversos direitos, inclusive o direito de cultivar suas crenças e costumes sem sofrer qualquer tipo de discriminação, ou seja, trata-se de forma de violência simbólica e cultural que afeta a autoestima e a identidade dos afrodescendentes.

Essa ideologia racista ainda está presente na sociedade brasileira atual, manifestando-se de diversas formas, como o racismo estrutural, a discriminação no mercado de trabalho, o acesso limitado à educação e à saúde, a violência policial e as

diversas formas de exclusão social que os negros enfrentam. Nessa direção, Munanga (1984) ressalta que:

[...] a cor mais ou menos escura da pele o estado crespo do cabelo e a inferioridade intelectual e sociais são frequentemente associadas a pele mais ou menos clara, o cabelo liso e o rosto ortognados são atributos ordinários dos povos mais elevados na série humana. Jamais um povo de pele escura, cabelo crespo e rosto prógnato poderá elevar-se espontaneamente a uma civilização. (Munanga, 1984, p.43)

Ao analisarmos o pensamento desse autor, observamos o negro rotulado como um ser intelectualmente inferior aos brancos, sendo essa inferioridade relacionada a cor da sua pele “mais ou menos escura” e a textura de seus cabelos. Assim, o sujeito que não tem o cabelo liso e a pele clara, não pode alcançar o patamar de povo civilizado.

Assim, observamos que a associação entre a cor da pele e a inteligência ou status social é uma construção social, que se baseia em estereótipos e preconceitos raciais. Essa ideia de que a pele clara e o cabelo liso são superiores à pele escura e ao cabelo crespo é um exemplo claro de racismo científico, que buscava justificar a superioridade dos brancos em relação a raça negra.

De acordo com os registros históricos, a cultura dos negros, assim como, seus traços físicos e religião, com doutrinas diferentes do cristianismo, causavam estranhamento aos europeus, por isso, tentavam impor sua ideologia cristã. Ou seja, o negro era visto como um ser anormal e, a partir disso, criou-se uma imagem negativa que desvalorizava esses indivíduos. Uma desvalorização que perdura até os dias atuais e que teve impactos duradouros na forma como a cultura africana e afrodescendente foi percebida e valorizada ao longo do tempo. De acordo com Munganga (1986):

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predispueram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p. 9)

Nesse caso, podemos verificar na fala do autor que o europeu considerava sua raça superior a raça negra e, por isso, acreditava que se tratava de um povo inferior que precisava ser dominado. Dessa maneira, impunha sua religião, hábitos e costumes promovendo uma cultura de submissão que negligencia o sofrimento e nega a

possibilidade do próprio negro se reconhecer como pessoa humana, pois seu referencial é sempre o homem branco. Para eles, os brancos, a escravidão não era um mal e, assim, as práticas racistas ganharam força, a partir da opressão, discriminação e escravidão negra, ou seja, por meio de uma ideologia da inferiorização e marginalização do negro.

Assim, diante ao exposto, pudemos brevemente verificar como se desenvolveu o racismo no Brasil, como foi se naturalizando na sociedade e como contribuiu para torná-la desigual, dificultando o acesso das pessoas negras a oportunidades, não apenas econômicas e de educação, mas no próprio tratamento perante a lei. Percebemos, ainda, que os grupos que sofreram racismo ainda o sofrem de uma maneira constante, isso impede as pessoas de buscarem oportunidades, ou seja, prejudica o desenvolvimento da sociedade.

Apesar dos avanços como a abolição da escravidão, a mobilização dos movimentos pelos direitos civis - que buscam acabar com a segregação racial, lutar por igualdade de direitos e combater a discriminação racial – a elaboração de Legislação anti-discriminação, o reconhecimento e valorização da diversidade, o racismo ainda persiste na sociedade brasileira, sendo muitas vezes naturalizado e invisibilizado. Por isso, é fundamental que a história do racismo seja conhecida e discutida nas escolas e na sociedade em geral, para que possamos compreender as suas raízes históricas e buscar formas de transformar o presente.

Dessa maneira, é importante reconhecer que o racismo não é um fenômeno estático e é capaz de evoluir ao longo do tempo. Suas manifestações variam de acordo com o contexto histórico, cultural e geográfico. Por essa razão, a compreensão do desenvolvimento do racismo ao longo da história ajuda a compreender os atuais desafios a serem enfrentados e conduz trabalho na construção de uma sociedade mais justa.

Desse modo, para darmos sequência as nossas reflexões, na próxima seção discorreremos sobre as atuais formas de racismo, por entendermos que é um problema que ainda persiste em nossa sociedade e nem sempre se manifesta de forma direta, mas pode também ocorrer de maneira sutil, difícil de identificar, por estar enraizado em estruturas, crenças e comportamentos cotidianos.

1.3 O racismo e suas atuais formas de manifestação: breve panorama conceitual

A história do povo negro sempre foi marcada pela hostilidade, imposição, expropriação, preconceito e negligência. Ainda hoje em meio a tantas informações, as

quais temos acesso sobre o tema racismo, continuamos a vivenciar práticas racistas diretas e também veladas, que são ainda mais perigosas do que as exercidas no passado. Ou seja, mesmo as pessoas negras não vivendo mais na condição de escravizadas, em várias situações, ainda são tratadas como seres inferiores.

Atualmente, as pessoas, de modo geral, afirmam ser contra o racismo e defendem que ele precisa ser combatido. Por esse motivo, o racismo direto e tradicional é condenado socialmente. Entretanto, tal condenação não significa a inexistência de práticas consideradas racistas. Pois, podemos notar que, ao longo do tempo, houve diversas mudanças na manifestação do racismo, mas a sua função continuou a mesma.

A diferença é que, em muitas situações, as práticas racistas podem apresentar-se de maneira mais sutil, ou seja, difíceis de serem identificadas. Por essa razão, interessamos mostrar alguns tipos de manifestações racistas que podem ser elencadas dentro de algumas categorias. Pois, é fundamental reconhecê-las para que essas atuais formas de racismo possam ser combatidas.

De acordo com Alves (2012, p. 25), “O Racismo pode ser visto como prática e como uma ideologia. Enquanto prática é identificável desde o Brasil colônia. [...] como ideologia o racismo foi construído a partir de representação dos negros como seres monstruosos”.

Nessa direção, entende-se o racismo enquanto prática qualquer comportamento ou ideia que pregue a diferenciação, a discriminação e a inferiorização, em razão das características físicas e genéticas de um determinado grupo. Enquanto ideologia, consiste em uma construção de representações que retratam os negros como seres inferiores, bárbaros e incivilizados. O racismo como ideologia foi sendo naturalizado e perpetuou uma visão discriminatória e preconceituosa, como forma de justificar a crueldade realizada contra o povo negro.

Segundo Munanga e Gomes (2005, p. 23) “O racismo é um comportamento, uma ação resultante de aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoa que possui um percentual racial observável por meios de sinais tais como: cor da pele, cabelo e etc.” A definição desse pesquisador, enfatiza a manifestação do racismo por meio de ações discriminatórias, que são direcionadas a indivíduos com base em sua aparência racial.

Nessa direção, destacamos, com base em nossos estudos realizados até aqui, que o racismo também consiste em uma construção social e histórica complexa, que envolve não apenas sentimentos de aversão ou ódio pela aparência racial, mas também poder, estruturas de dominação e sistemas de opressão. Ou seja, está enraizado em ideologias,

práticas e estruturas institucionais que o mantêm vivo reproduzindo cada vez mais desigualdades raciais.

Na visão de Wedderburn (2007), a insensibilidade pode ser considerada um produto do racismo. Para esse pesquisador, um mesmo indivíduo ou um grupo de pessoas cuidadosas com a sua família e com os outros fenotipicamente parecidos, pode se afligir frente a doença de seus cachorros, por exemplo, mas não ser capaz de desenvolver nenhum sentimento de comoção perante o terrível quadro da opressão racial. Para ele, em toda sua dimensão destrutiva, a opressão se constitui em variados tipos de discriminação contra os negros. Nessa perspectiva, podemos classificar o racismo em dois subprodutos:

- **Preconceito Racial:** consiste no julgamento negativo que é feito por antecipação às pessoas tidas como diferentes e/ou grupos raciais diferentes.

- **Discriminação Racial:** trata-se do racismo na prática, ou seja, o preconceito teoriza e a discriminação é a prática propriamente dita que é feita, muitas vezes, de forma camuflada.

Como pudemos perceber esses subprodutos estão interligados, uma vez que, o preconceito racial alimenta a discriminação racial que, por sua vez, reforça e perpetua estereótipos e preconceitos. Essas formas de racismo, mesmo que sutis, têm um efeito negativo na vida das pessoas pertencentes a grupos raciais discriminados. Assim, percebemos que o racismo faz parte das relações sociais e pode aplicar-se de forma individual, institucional e estrutural, entre outros, em diferentes momentos da vida social e, na maioria das vezes, de forma sutil. Dessa maneira, podemos citar ainda os seguintes tipos de racismo:

Racismo Interpessoal – baseia-se em comportamentos discriminatórios que ocorrem entre pessoas que direcionam tratamento hostil, desrespeitoso e/ou excludente às pessoas negras, motivadas pela crença em sua inferioridade devido a sua raça/cor. Normalmente o racista não admite seu preconceito, mas mesmo assim age de maneira discriminatória camuflando a prática racista em experiências cotidianas ou formas ofensivas de brincadeira.

Sendo assim, as principais ações do agressor consistem em: Dar apelidos de acordo com as características físicas, com elementos de cor e etnia da vítima; Inferiorizar as características estéticas da etnia em questão; Considerar a vítima inferior intelectualmente, podendo até negar-lhe determinados cargos no emprego; Ofender verbal ou fisicamente a vítima; Desprezar os costumes, hábitos e tradições da etnia;

Duvidar, sem provas, da honestidade e competência da vítima; Recusar-se a prestar serviços a pessoas de diferentes etnias.

Racismo Institucional - diz respeito às práticas de instituições públicas ou privadas que, mesmo não reconhecidas nos discursos formais das instituições, concretamente reproduzem uma lógica excludente na gestão dos recursos humanos, na definição de prioridades e forma de atuação, na prestação de serviços ao público etc. Ou seja, de maneira menos direta, o racismo institucional é a manifestação de preconceito por parte do Estado e também das leis que, de forma indireta, promovem a exclusão ou o preconceito racial. À exemplo disso, podemos citar as formas de abordagem policiais contra os negros, que tendem a ser mais agressivas.

Racismo estrutural: é aquele que está presente na estruturação de uma sociedade. Ou seja, é o racismo camuflado geralmente presente em sociedades que construíram a sua história e cultura sobre conceitos racistas. Dessa maneira, é o resultado de um processo histórico de desigualdade e desvantagens para um grupo marginalizado. Trata-se de práticas racistas tão enraizadas na sociedade, que se tornam difíceis de serem identificadas. Como exemplos podemos destacar a disparidade entre o número de vítimas de homicídios, quando comparada a população branca e negra. Ou, ainda, a falta de representação negra em espaços de poder, como no comando de empresas, ocupação de cargos políticos e formação universitária. O racismo estrutural torna-se evidente quando se observa as desigualdades raciais de uma sociedade.

Racismo cultural: relaciona-se à ideia de que uma cultura é superior a outra. Esse tipo de discriminação acontece quando um grupo tem fortes preconceitos disseminados sobre os aspectos culturais de outro grupo, não só sobre a sua cor ou etnia, mas também sobre a sua religião, tradições, costumes, língua, entre outros.

Racismo recreativo: é o racismo presente no entretenimento, normalmente associado ao humor que, aparentemente, é inofensivo e/ou um meio rotineiro de interação social, mas que possuem um cunho racial em que associa as características, físicas e culturais, das pessoas negras como algo inferior ou desagradável. Trata-se de expressões de racismo que tendem a ser desvalorizadas pela sociedade porque são feitas ou ditas em momentos de descontração e divertimento. O racismo recreativo afirma ideias estereotipadas e utiliza o grupo marginalizado como objeto de riso e desmoralização diante do grupo hegemônico.

Segundo Wedderburn (2007, p. 12), “o racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-o inevitavelmente à sua

trivialização e banalização. ” Sendo assim, se a cada dia mais o racismo se apresenta de forma banal ou trivial, torna-se necessário compreender os mecanismos que o sustentam para, então, por meio do levantamento de informações e uma conscientização coletiva, sermos capazes de combatê-lo. Dessa maneira, é preciso reconhecer a sua existência para em seguida impor medidas concretas capazes de coibi-lo.

De acordo com Paty (1998, p. 164), “O racismo não está inscrito na natureza, existam ou não raças: é uma decisão humana, que escapa à esfera da biologia e se mantém no âmbito dos valores (sendo um valor negativo) ”. Ou seja, na visão da autora, trata-se de uma escolha humana ser ou não racista, praticá-lo ou não, uma vez que o racismo não é algo natural aos seres humanos.

Perante as diferentes formas de racismo citadas até aqui, é possível afirmar que tais práticas podem se subdividir em duas categorias, a tradicional e a moderna. A tradicional consiste em formas de preconceito explícito ou flagrante. Já a moderna trata-se de um preconceito sutil, distante e indireto, isto é, uma maneira de julgar sujeitos de grupos considerados minoritários.

Camino et al. (2001), salienta que as atuais abordagens sobre o racismo defendem a ideia de que os sentimentos e as atitudes preconceituosas ainda continuam, e, com isso, é possível verificar que uma imaginável diminuição das expressões do racismo é mais ilusória do que real. Segundo o autor, a discriminação aberta, baseada na crença da inferioridade do grupo discriminado, está sendo substituída por formas de discriminação, mais sutis, porém não menos prejudiciais.

Nesse cenário, observamos que o racismo muitas vezes é velado, mas ao mesmo tempo presente e pode acontecer em quase todas as esferas sociais como: no trabalho, na escola, na própria família, nos círculos de amizade, no policiamento racialmente discriminatório, nas redes sociais e na internet, entre outras.

O racismo velado também associa o negro a adjetivos como preguiçoso, supersticioso, menos inteligente que os brancos, entre outros. Todas essas concepções discriminatórias podem ser reproduzidas de maneira velada ou sutil, reforçando a ideia de inferioridade do povo negro e contribuindo para sua segregação.

Assim diante ao exposto, podemos concluir que o racismo continua a se manifestar de várias formas na sociedade contemporânea. Embora, como dito anteriormente, as formas explícitas de racismo sejam menos toleradas e socialmente condenadas em muitos lugares, o racismo ainda persiste também de maneiras mais sutis, ou seja, opera de maneira invisível, perpetuando desvantagens. O anonimato online, por

exemplo, muitas vezes encoraja o surgimento de comportamentos racistas, comentários, atitudes ou ações aparentemente inofensivas, mas que desvalorizam, estereotipam ou diminuem as pessoas com base em sua raça.

Com base no que foi discutido nessa seção, percebemos que o racismo é uma questão complexa, multifacetada e que afeta várias regiões do Brasil, incluindo Mato Grosso. Embora o estado seja conhecido por sua rica diversidade cultural e étnica, ele também enfrenta desafios significativos no que tange às relações raciais e no combate ao racismo. Por essa razão, na seção seguinte faremos algumas breves considerações sobre o que mostram alguns dados referentes ao racismo em Mato Grosso.

1.4 Racismo em Mato Grosso: o que os dados revelam?

O estado de Mato Grosso, conhecido por sua rica diversidade cultural e histórica, também carrega consigo uma complexa e dolorosa realidade: o racismo. Esse fenômeno, enraizado em profundas desigualdades sociais e econômicas, manifesta-se de várias formas, afetando significativamente a vida de muitos de seus habitantes.

De acordo com dados do Censo 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de pessoas que se declaram pretas e pardas em Mato Grosso representa quase 70% da população. Essa alta proporção destaca a urgência de enfrentar o racismo, já que a discriminação racial tem um impacto direto e profundo na maioria dos residentes do estado.

Dessa forma, uma das áreas mais impactadas por essa discriminação é o ambiente escolar, onde a discriminação racial praticada nas escolas de Mato Grosso afeta profundamente a vida de muitos estudantes. Esse fato pode ser observado em pesquisas acadêmicas que contemplaram essa temática e que foram realizadas em escolas mato-grossenses. Como exemplo, podemos citar a pesquisa de mestrado intitulada *Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de diretoras e alunos de duas escolas municipais de Cuiabá* realizada por Malsete Arestides Santana. Nesse trabalho, a pesquisadora procurou compreender as relações raciais no ambiente escolar, focando nas percepções de diretoras e alunos. Os dados de sua pesquisa revelaram que, ao abordar a discriminação racial, as diretoras apresentavam discursos contraditórios, ora negando, ora reconhecendo e até mesmo denunciando algumas facetas da discriminação. Na pesquisa, os relatos dos alunos mostraram que estereótipos sobre negros circulavam entre eles através de piadas e apelidos, com características físicas como cor da pele, cabelos,

formato dos lábios e nariz sendo usadas de forma pejorativa, anulando a identidade dos alunos negros.

Outro exemplo pode ser observado em uma pesquisa de mestrado mais recente realizada em 2020 pela pesquisadora Aparecida Braga, denominada *O verbete negro e sua inter-relação na construção dos sentidos étnico-raciais: um estudo dos dicionários*. Nesse trabalho a pesquisadora realizou uma análise discursiva do verbe "negro" usando dicionários monolíngues de Língua Portuguesa de diferentes épocas e autores, além de outras materialidades linguísticas. O objetivo foi produzir novas interpretações sobre o verbe e a temática racial na sociedade. A proposta permitiu que os alunos discutissem sobre o racismo, muitas vezes mascarado ou silenciado no ambiente escolar, revisitando memórias e reconhecendo-se como negros. Além disso, identificaram situações de racismo nas materialidades linguísticas analisadas.

Conforme as dissertações mencionadas nesta seção e outros trabalhos consultados, as pesquisas revelam que as manifestações de preconceito e discriminação ocorrem de diversas formas, tanto explícitas quanto sutis. Essas manifestações podem influenciar negativamente o ambiente educacional e o desenvolvimento dos alunos das escolas mato-grossenses.

Além disso, dados recentes de órgãos como IBGE, Anuário Brasileiro de Segurança e Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP-MT), revelam padrões persistentes de discriminação racial, que se refletem nas áreas da educação, saúde, mercado de trabalho e segurança pública.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, que divulgou dados do ano de 2022, houve um aumento de 15% nas denúncias de crimes de ódio e discriminação racial no estado em comparação com o ano anterior. Esse aumento, segundo os dados, pode ser atribuído tanto a uma maior conscientização e disposição para denunciar quanto a uma intensificação dos atos discriminatórios.

Ainda de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, Mato Grosso ocupa a quinta posição no ranking de estados com o maior número de casos de injúria racial no Brasil. O estudo analisou dados de 2020 e 2021, revelando que Mato Grosso registrou 390 casos de injúria racial em 2020 e 403 em 2021, representando um aumento de 2,1%. Em 2021, Mato Grosso ficou em quinto lugar no ranking nacional, com uma taxa de 11,3 casos de injúria racial por 100 mil habitantes.

Além disso, dados da Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP-MT) indicam que a população negra é desproporcionalmente afetada pela violência policial.

Em 2023, 68% dos casos de letalidade policial envolveram vítimas negras, apesar desta população representar menos de 50% da população total do estado.

A desigualdade socioeconômica é outra dimensão crítica do racismo em Mato Grosso. Dados do IBGE mostram que a população negra e parda tem menores níveis de escolaridade e renda em comparação com a população branca. De acordo com Osório e Soares (2005):

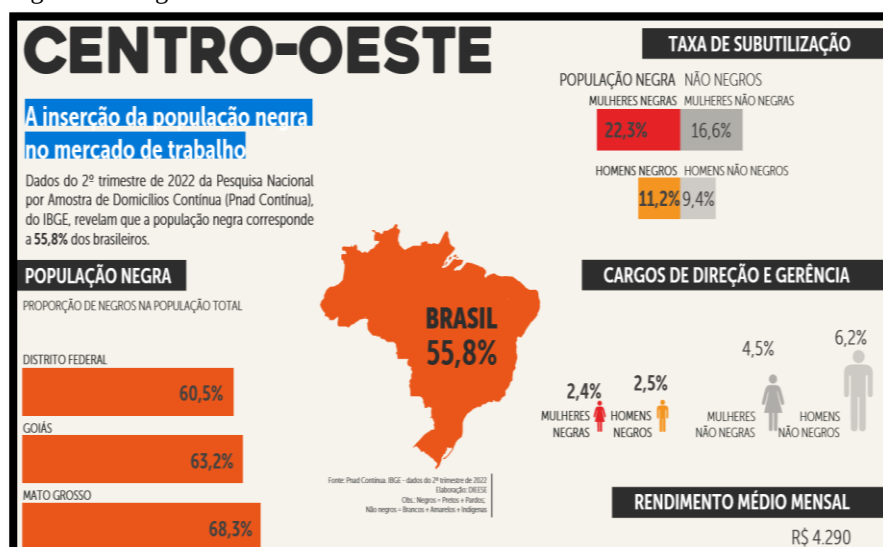
[...] além de serem prejudicados por terem uma origem mais humilde, o que dificulta o acesso e a permanência na escola, os negros são prejudicados dentro do sistema de ensino, que se mostra incapaz de mantê-los e de compensar eventuais desigualdades que impeçam sua boa progressão educacional. (Osório; Soares, 2005, p. 34).

Segundo os autores, a origem socioeconômica mais humilde de muitos estudantes negros já impõe desafios significativos para o acesso e a permanência na escola. Questões como a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, a falta de recursos para materiais escolares e transporte, e a precariedade das condições de moradia são fatores que podem afetar diretamente a trajetória educacional desses jovens.

O ambiente escolar, que deveria ser um espaço de acolhimento e promoção da igualdade, muitas vezes reflete e perpetua as desigualdades raciais presentes na sociedade de várias maneiras, como a falta de representatividade no currículo, a ausência de políticas de apoio específicas, e até mesmo atitudes discriminatórias por parte de colegas e educadores. Além disso, a carência de um sistema de ensino que consiga efetivamente compensar as desvantagens sociais e econômicas enfrentadas pelos estudantes negros resulta em uma menor progressão educacional. Muitos desses alunos acabam abandonando a escola antes de concluir os estudos, ou completam a educação básica sem alcançar os mesmos níveis de desempenho que seus colegas brancos. Isso perpetua um ciclo de exclusão e limita as oportunidades futuras de emprego e desenvolvimento pessoal.

De acordo com o censo de 2022, a renda média mensal de pessoas negras era 30% menor que a de pessoas brancas no estado. No infográfico da figura 1 é possível observar ainda dados sobre a inserção de pessoas negras no mercado de trabalho no centro oeste:

Figura 1. Infográfico



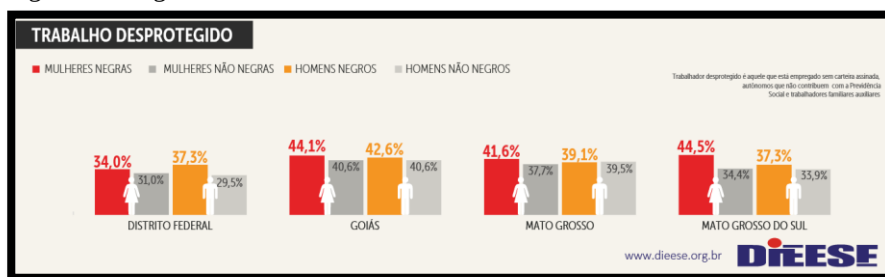
Fonte: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022/index.html?page=1>

De acordo com os dados do segundo trimestre de 2022 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE, apresentados em no infográfico, 55,8% da população brasileira é composta por pessoas negras. Além disso, informa a proporção de pessoas negras por UF de alguns estados. Além disso, revela uma série de informações sobre a inserção da população negra no mercado de trabalho na região Centro-Oeste.

Conforme o infográfico, mulheres negras enfrentam a maior taxa de subutilização (22,3%), o que sugere uma significativa vulnerabilidade no mercado de trabalho. Já os homens negros também apresentam uma taxa de subutilização superior aos homens não negros, indicando disparidades de gênero e raça no mercado de trabalho. Quanto à representação de negros em cargos de liderança, podemos observar que é significativamente menor em comparação com não negros, indicando barreiras no acesso a posições de maior responsabilidade e melhores salários. Homens não negros possuem a maior presença em cargos de direção e gerência (6,2%), seguidos por mulheres não negras (4,5%).

Os dados apresentados no infográfico destacam a persistente desigualdade racial no mercado de trabalho da região Centro-Oeste. A alta proporção de população negra não se traduz em equidade no mercado de trabalho, com taxas mais altas de subutilização e menor presença em cargos de liderança para negros.

Figura 2. Infográfico



Fonte: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022/index.html?page=1>

Essa parte do infográfico ilustra dados sobre trabalho desprotegido entre diferentes grupos de gênero e raça na região Centro-Oeste do Brasil, com foco em quatro estados: Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. O termo "trabalho desprotegido" refere-se a ocupações sem carteira assinada, sem contribuição para a Previdência Social ou que incluem trabalhadores familiares auxiliares. Em Mato Grosso a taxa de trabalho desprotegido é relativamente equilibrada entre os grupos, mas mulheres negras (41,6%) têm uma ligeira vantagem em comparação com homens negros (37,7%). Homens não negros (39,5%) têm uma taxa ligeiramente maior do que homens negros.

Ao analisar as informações do infográfico é possível perceber ainda que as mulheres não negras têm uma taxa de trabalho desprotegido de 39,1%, ligeiramente inferior à das mulheres negras. Isso sugere que, embora as mulheres, de maneira geral, enfrentem desafios no mercado de trabalho, a discriminação racial adiciona uma camada extra de vulnerabilidade para as mulheres negras. Enquanto isso, os homens negros têm uma taxa de trabalho desprotegido de 37,7%, a menor entre todos os grupos analisados. Ainda assim, essa taxa reflete uma vulnerabilidade significativa no mercado de trabalho, especialmente quando comparada às taxas dos homens não negros e mulheres negras.

Esses dados sublinham que as pessoas negras no tanto em nível nacional como em nível estadual enfrentam maiores desafios no acesso a empregos de qualidade, educação, e outras oportunidades socioeconômicas, devido ao racismo estrutural.

Dados como esses devem ser utilizados como base para a elaboração de políticas públicas que promovam a equidade racial e de gênero no mercado de trabalho, bem como no campo educacional para assegurar a igualdade de oportunidades e condições. Para enfrentar essas desigualdades, políticas públicas direcionadas são essenciais. Programas de ação afirmativa, como cotas em universidades e concursos públicos, têm sido implementados, mas enfrentam desafios tanto na aplicação quanto na aceitação social.

Nesse contexto, a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar, tem sido uma ferramenta importante em Mato Grosso. Uma vez que, a educação desempenha um papel fundamental na transformação das mentalidades e na promoção do respeito e valorização da diversidade étnica. Por isso, a introdução desse conteúdo nas escolas mato-grossenses visa combater o racismo desde a base, educando as novas gerações sobre a importância da igualdade racial e o legado da população afro-brasileira.

Por todas essas razões, na próxima seção iremos abordar as teorias e ideias negativas criadas sobre o povo negro, que são frutos das diversas práticas racistas que se materializaram ao longo do tempo. Essas ideias negativas foram disseminadas e perpetuadas por meio de instituições, como a educação, a mídia e a ciência, bem como, através de políticas e práticas discriminatórias. É importante reconhecer essas construções prejudiciais e trabalhar para desconstruí-las, principalmente, quando reproduzidas no campo educacional por alunos, professores ou mesmo nos materiais didáticos. Pois ao abordar esses temas de forma integrada no currículo escolar, Mato Grosso não apenas cumpre um mandato legal, mas também trabalha para transformar mentalidades e promover uma sociedade mais inclusiva e justa.

1.5 Racismo: teorias e ideias negativas criadas sobre o povo negro como produtos das práticas racistas

Ao longo do tempo foi se construindo uma ideologia de que o sujeito que possuía características, costumes e cultura mais próxima ao branco europeu tendia a ser mais valorizado. Já aqueles cujo perfil se aproximava dos traços, costumes e cultura africanas tendiam a ser discriminados e desvalorizados. Além disso, Munanga (2005, p.46), enfatiza que [...] as necessidades econômicas de exploração predispueram o espírito europeu a desfigurarem completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais”.

De acordo com Skidmore (2012), a partir do século XIX as três principais teorias raciais vigentes foram: a poligenia, a escola histórica e o darwinismo social. A poligenia surgiu nos Estados Unidos nas décadas de 1840 e 1850 e defendia que as raças humanas tinham sido criadas na forma de diferentes espécies. Para confirmar cientificamente essa teoria, seus adeptos mediam os crânios de múmias egípcias para comprovar que as raças humanas exibiam diferenças físicas.

Segundo Schwarcz (1993), a poligenia se fundamentava na Frenologia e na Antropometria, que são ciências que interpretavam a capacidade humana levando em consideração o tamanho e a proporção do cérebro de diferentes povos. Um dos defensores dessa teoria foi o suíço Louis Agassiz, conceituado zoólogo da Universidade de Harvard, que esteve no Brasil entre os anos de 1865 e 1866. Nesse fragmento, Agassiz fez uma comparação entre os negros e índios com algumas raças de primatas:

O que desde logo me impressionou, vendo índios e negros reunidos, foi a diferença marcada que há nas proporções relativas das diferentes partes do corpo. Como os macacos de braços compridos, os negros são em geral esguios; têm pernas compridas e tronco relativamente curto. Os índios, ao contrário, têm as pernas e os braços curtos e o corpo longo; a sua conformação geral é mais atarracada. Prosseguindo na minha comparação, direi que o porte do negro lembra os *Hilobatas* esguios e irrequietos, ao passo que o índio tem algo do orango inativo, lento e pesado (Agassiz, 2000, p. 486).

O trecho citado é um exemplo de como teorias racistas foram disseminadas e utilizadas para justificar a inferiorização do povo negro. Agassiz (2000) faz uma comparação entre os negros, os índios e algumas raças de primatas, sugerindo uma suposta semelhança física entre eles. Essa comparação é baseada em estereótipos raciais infundados que refletem uma visão científica ultrapassada e racista que foi amplamente aceita naquela época com o propósito de promover uma ideia de superioridade de determinadas raças em relação a outras.

Conforme Sousa (2013), a escola histórica foi uma teoria racial que teve grande influência no Brasil e um dos principais responsáveis por isso foi o Conde Arthur de Gobineau. Em suas obras, o Conde buscava compreender o motivo da ascensão e queda de grandes civilizações, e com isso, chegou à conclusão de que a pureza racial era um fator primordial para o sucesso das grandes civilizações. A mistura de raças, segundo ele, ao contrário, era motivo de decadência e extinção dos grandes impérios. A partir de suas ideias, Gobineau afirmava que:

Uma população toda mulata, com sangue viciado, espírito viciado e feia de meter medo [...]. Nenhum brasileiro é de puro sangue; as combinações dos casamentos entre brancos, indígenas e negros multiplicam-se a tal ponto que os matizes da carnação são inúmeros, e tudo isso produziu, nas classes baixas e nas alturas, uma degenerescência do mais triste aspecto (Raeders, 1988, p. 32).

O pensamento do Conde reflete uma visão racista e preconceituosa sobre a população brasileira, baseada em estereótipos negativos e generalizações infundadas que, até hoje, são capazes de influenciar e contribuir para as diversas manifestações racistas diretas ou veladas que temos vivenciado ou presenciado atualmente. Vale ressaltar que, a diversidade racial e étnica do povo brasileiro, ao contrário do que defendem essas teorias racistas, é uma característica fundamental e benéfica para a nossa sociedade e contribui para a riqueza cultural e social de uma nação. Além disso, a afirmação de que uma população mulata possui "sangue viciado" ou "espírito viciado" é completamente infundada e ajudou a perpetuar estereótipos discriminatórios. A escola histórica se assemelha à poligenia, pois as duas defendem a existência de várias raças humanas, sendo a branca a considerada superior as demais. De acordo com Skidmore (2012, p.84), a escola histórica se fundamenta, ainda, em “evidências históricas, aceitando como pacífico que diferenças físicas permanentes tinham sido estabelecidas por etnógrafos e anatomistas”. Dito de outro modo, a escola histórica baseia-se em evidências históricas e aceita como verdadeiro o estabelecimento de diferenças físicas permanentes por parte de etnógrafos e anatomistas.

A terceira escola racial, denominada de darwinismo social, teve como base as ideias de Charles Darwin sobre o campo das ciências biológicas. Entretanto, suas ideias também foram aplicadas para a compreensão das civilizações, com isso, desenvolveu-se a ideia de que algumas nações eram superiores a outras. Assim, os darwinistas partiam do princípio dessas três teses:

A primeira tese afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre as raças humanas a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno, o que pressupunha também uma condenação ao cruzamento racial. A segunda máxima instituía uma continuidade entre os caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto desse mesmo pensamento determinista aponta para a preponderância do grupo “racial-cultural” ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina de psicologia coletiva, hostil à ideia do arbítrio do indivíduo (Schwarcz, 1993, p. 78).

Em síntese, essas teorias que refletiam o pensamento da época, que também podem, como dito anteriormente, influenciar os pensamentos atuais, compartilhavam a crença de que a miscigenação entre brancos, negros e índios resultava em uma suposta degeneração racial e que esses grupos miscigenados estavam condenados a desaparecer. Essas teorias raciais foram influenciadas pelo pensamento científico e social da época,

que buscavam justificar a existência de hierarquias sociais para reforçar a ideia de superioridade de determinadas raças sobre outras.

Após a abolição da escravidão em 1888, o racismo não desapareceu. Pelo contrário, muitas das teorias, ideias e atitudes discriminatórias, desenvolvidas durante a escravidão, tiveram efeitos duradouros. Segundo Ortiz (1994, p.25), “A formação do Brasil com base no trabalho escravo teve como uma de suas consequências o aparecimento de práticas racistas não apenas em seu período escravista, mas também nos séculos posteriores”. Essa desvalorização e a discriminação sofrida pela população negra, conforme o autor, teve uma série de consequências, entre elas o surgimento de práticas racistas que se estendem até os dias atuais e que são capazes de moldar as relações sociais.

Pois como bem sabemos, a população afro-brasileira continuou a enfrentar discriminação e desigualdades em várias esferas da vida. O acesso à direitos básicos e a ocupação de posições de destaque são exemplos disso, ou seja, sempre foram muito difíceis de serem alcançados. Esse fato é efeito do racismo, que alimenta a ideia de que o negro é destinado a servir aos interesses dos brancos, que não possui aptidões intelectuais e nem um padrão estético ideal que permitia exercer sua cidadania e ocupar um lugar de prestígio. À exemplo disso, podemos citar sua ausência nos meios de comunicação em geral, em cargos políticos ou outras posições de destaque e liderança, haja vista, a diferença da quantidade de pessoas brancas em relação as negras ocupando essas posições.

Nos meios de comunicação, o negro sempre foi representado como o empregado ignorante, o bandido, o pobre, o servil, o desprovido de cultura, entre outras representações negativas. Assim como podemos ver no fragmento abaixo, quando Santos (1988) se refere as telenovelas:

As telenovelas são um planeta branco, aqui e ali salpicando pretos – o chofer, a cozinheira, o policial.... Realistas no sentido em que são essas de fato as profissões comuns dos negros reais, mas falsificados no sentido em que eles não têm família, não têm ideias nem sentimentos, salvo os dos patrões: são coisas, apêndices, e não pessoas (Dos Santos, 1988, p. 34).

O fato é que a invisibilidade conferida ao negro na televisão, que sempre foi um dos meios de comunicação mais acessível a grande parte da população, trouxe consigo a entendimento de que essas pessoas não se encaixam na categoria de pessoas comuns, com

histórias para contar, sonhos a realizar, objetivos a alcançar. Logo, essa forma de representação intensificou, ao longo dos anos, o racismo, pois, inferioriza o sujeito e imprime na sociedade contemporânea a ideia de que a cor da pele diferencia os cidadãos em níveis culturais, intelectuais e sociais.

Por outro lado, de acordo com Barreto, Ceccarelli e Lobo (2017) as recentes mudanças na sociedade, impulsionadas pela atuação dos movimentos sociais negros na exigência de políticas públicas para promover igualdade de oportunidades e equidade no acesso aos direitos humanos, têm influenciado transformações em diversos setores da mídia. Embora as conexões virtuais tenham sido utilizadas como ferramenta para combater o racismo e a discriminação nos meios de comunicação, o racismo e o etnocentrismo ainda persistem como causas da invisibilidade de temas e referências específicas da população negra nos veículos de comunicação.

Como salientado pelos pesquisadores, esses esforços têm influenciado positivamente as transformações na mídia, ou seja, a utilização das conexões virtuais tem funcionado como ferramenta para combater o racismo e a discriminação. Contudo, mesmo os indivíduos negros que alcançam destaque e visibilidade nos principais meios de comunicação, como televisão e internet, sejam artistas, atletas ou jornalistas, continuam sendo alvo sistemático de manifestações de preconceito racial. Através das redes sociais, essas personalidades frequentemente enfrentam ataques racistas e exposições de ideias preconceituosas, evidenciando a persistência do racismo na sociedade.

Esse cenário evidencia uma triste realidade contemporânea, onde mesmo pessoas negras que alcançam reconhecimento e sucesso na televisão ou redes sociais enfrentam uma forte resistência e hostilidade no meio digital ou no próprio ambiente em que atuam, como no caso de jogadores de futebol. Essas manifestações de preconceito racial não apenas desvalorizam suas conquistas individuais, mas também refletem uma persistência preocupante de ideias e atitudes racistas na sociedade.

A atual visibilidade desses indivíduos nos meios de comunicação, embora positiva em muitos aspectos para a representatividade, também os expõe a uma maior vulnerabilidade a ataques racistas. Isso demonstra a necessidade urgente de não apenas combater esses comportamentos discriminatórios, mas também de educar e conscientizar a sociedade sobre a importância do respeito à diversidade e da promoção de um ambiente inclusivo e seguro para todos. É essencial que tanto os meios de comunicação quanto as plataformas digitais adotem medidas eficazes para combater o discurso de ódio e proteger

os indivíduos contra as manifestações de racismo, garantindo assim um espaço mais justo e inclusivo para todos os cidadãos.

No que se refere ao cenário político, Almeida (2019) afirma que o racismo permeia as relações sociais de forma direta ou indireta e está profundamente enraizado na organização política e econômica da sociedade. Segundo o autor, esse fato torna o racismo uma questão estrutural, perpetuada continuamente pelo próprio sistema. Como resultado, ele impede a ascensão social da população negra em várias áreas e setores da sociedade, especialmente nos espaços de poder e de tomada de decisões, como a política. Para esse autor, a falta de pessoas negras em posições de poder e prestígio exemplifica claramente uma sociedade desigual e racista, resultado direto do racismo estrutural presente nas instituições e em todas as esferas sociais. Segundo ele, o racismo não se limita apenas à questão da representatividade, pois a presença de grupos negros nesses espaços não garante que a instituição deixará de atuar de maneira racista. No entanto, a representatividade é um passo crucial na luta contra o racismo.

Historicamente, a população negra tem sido vista como incapaz de ocupar cargos de relevância, uma percepção alimentada pelas desigualdades sistêmicas e estruturais que têm limitado suas oportunidades e acesso a posições de poder. Essas e outras crenças foram se enraizando no imaginário coletivo, sendo vistas como naturais e reforçando a ideia de superioridade da raça branca. Como resultado, a ideia de que os negros pertencem a um lugar subalterno foi cristalizada na sociedade, tornando desconfortável ou estranho vê-los em posições de destaque. Dessa forma, o racismo estrutural não só perpetua a exclusão dos negros de espaços de poder, mas também reforça no imaginário social a ideia de que essa exclusão é justificável e natural.

A história contada nas escolas, pelos livros didáticos, também é sob a ótica da cultura branca. O ideal de inteligência e beleza tem como referência a capacidade e o perfil do branco, uma vez que, ao negro são atribuídos defeitos de ordem moral e intelectual, próprios à sua natureza. Então, o que se considera é que ser negro é sinônimo de coisas ruins. Pois, a presença do negro como protagonista está sempre atrelada a situações de marginalização, como de crime ou pobreza.

Segundo Munanga (2005), na teoria de Aristóteles afirmava-se que havia uma parte dos homens que nasceu para ser forte e resistente e, por isso, era destinado expressamente pela natureza para realizar trabalho duro e forçado. Já a outra parte, nasceu fisicamente débil, por isso, seus dotes se concentravam no artístico e no realizar grandes progressos nas ciências filosóficas e outras. Ou seja, trata-se de uma vertente que

considera haver os que nasceram para comandar e os que nasceram para serem comandados. Dessa forma, a capacidade de realizar determinadas funções é definida pela raça ou etnia de uma pessoa, e não por suas habilidades, qualificações e méritos individuais. E, assim, foram sendo construídas, ao longo dos anos, teorias e ideias negativas sobre a população negra.

Nessa direção, essas ideias foram enraizadas a nossa cultura, até mesmo pela linguagem, quando, por exemplo, se faz uso de expressões negativas a respeito do povo negro em letras de música, em textos literários e não literários, em situações comunicativas cotidianas, entre os mais diversos indivíduos e até entre as pessoas negras.

Dessa forma, é preciso estar atento a expressões ou ideias racistas, pois elas devem ser totalmente excluídas do nosso vocabulário. Uma vez que, o combate ao racismo requer uma postura ativa de rejeição a essas expressões que, muitas vezes, aparecem nos diálogos ou em textos escritos como algo tolerável ou como uma prática não racista, cometido diante de falsas brincadeiras ou piadas, que fortalecem estereótipos que humilham e que confirmam a uma suposta inferioridade dos negros.

Nesse sentido, o não reconhecimento de práticas racistas como essas dificulta a identificação das várias formas de manifestações do preconceito racial, ainda tão presentes nas relações sociais cotidianas. Essas práticas disseminam ideias negativas a respeito dos negros, reforçam teorias racistas de forma implícita, fazendo com que as pessoas as reproduzam sem a menor responsabilidade, ao mesmo tempo em que não se ‘reconhecem como racistas e preconceituosas.

Munanga (2005) e Wilkerson (2021) oferecem visões complementares sobre o racismo na sociedade. Munanga argumenta que, no Brasil, o racismo é frequentemente negado ou camuflado pelo mito da democracia racial, apontando uma clara contradição entre discurso e prática. Por outro lado, Wilkerson (2021) define o racismo como uma concepção moderna, historicamente vinculada à formação das sociedades contemporâneas, que é relacional e continuamente adaptável ao longo do tempo.

Por meios dessas concepções sobre racismo apresentadas por esses autores, podemos observar que o racismo, embora negado ou disfarçado em algumas sociedades, como a brasileira, é uma construção dinâmica e contínua que evolui com o tempo. Essa negação do racismo, promovida pelo mito da democracia racial, permite que o preconceito e a discriminação sejam perpetuados de maneira sutil. Enquanto isso, a concepção relacional e adaptável do racismo, apresentada por Wilkerson (2021), explica como ele permanece presente e influente nas estruturas sociais e políticas. Assim, o

racismo deve ser entendido como um processo em constante evolução, que se ajusta e se manifesta de maneiras diferentes, mas sempre impactando negativamente os grupos racializados.

Nessa direção, Figueiredo e Grosfoguel (2009) enfatizam que embora os brasileiros reconheçam a existência do preconceito e da discriminação racial, muitos não acreditam que isso afete profundamente a vida daqueles que são discriminados, comprometendo aspectos como o desempenho escolar das crianças e jovens negros, suas expectativas de vida, escolhas profissionais e oportunidades de trabalho. Segundo os autores, no Brasil o racismo é frequentemente percebido como algo abstrato, resultando em um cenário onde todos concordam com a presença de desigualdades raciais, mas poucos conseguem identificar o racismo concreto que permeia a sociedade.

Assim, tendo em vista que o combate ao racismo também ocorre por meio de mudança ideológica e de hábitos preconceituosos. Precisamos estar atentos, também, ao nosso vocabulário. Muitas vezes, usamos termos e expressões que podem ser ofensivos, com isso, estamos perpetuando estereótipos e preconceitos em relação a pessoas de determinadas raças. Assim, é importante que todos se conscientizem sobre o impacto de suas palavras e comportamentos e trabalhem para evitar o uso de uma linguagem racista.

Uma das formas de fazer isso é aprender sobre a história e as experiências de diferentes grupos raciais, bem como, sobre o efeito da linguagem racista e preconceituosa. Além disso, é importante ter cautela quanto ao uso de certos termos e expressões que podem ser considerados ofensivos e substituí-los por palavras que não perpetuem estereótipos e preconceitos. Assim, a título de ilustração, elencamos no quadro 3 algumas expressões que carregam uma carga de racismo, que são propagadas até os dias atuais e que devem ser banidas das nossas interações sociais orais e escritas:

Quadro 3- Expressões Racistas

Expressão	Sentidos
“Amanhã é dia de branco”	O negro representado como a pessoa que faz “corpo mole”, “malandro” que não faz nada.
“Serviço de preto”	O “bom” trabalho seria realizado apenas pelo branco.
“Denegrir”	Seu real significado é “tornar negro”. Mas, se tornar algo negro é maldoso, temos mais um caso de racismo.
“Inveja branca”	A inveja boa, “positiva”
“A coisa está preta”	A situação é desconfortável
“Da cor do pecado”	Não remete a um adjetivo positivo, mas uma ofensa racista mascarada de exaltação à estética e, quase sempre, direcionada a mulheres negras. A ideia de pecado também é ainda mais negativa em uma sociedade pautada na religião, como a brasileira.

Negra “de beleza exótica” ou com “traços finos”	Ser negro e poder ser considerado bonito está relacionado a não ter traços negros, mas ter aqueles próximos ao que a “branquitude” pauta como belo, que é o padrão de beleza europeu.
“Doméstica”	Negros eram tratados como animais rebeldes e que precisavam de “corretivos”, para serem “domesticados”.
“A dar com pau”	Expressão originada nos navios negreiros. Muitos dos capturados preferiam morrer a serem escravizados e faziam greve de fome na travessia entre o continente africano e o Brasil. Para obrigá-los a se alimentar, um “pau de comer” foi criado para jogar angu, sopa e outras comidas pela boca.
“Meia tigela”	Os negros que trabalhavam à força nas minas de ouro nem sempre conseguiam alcançar suas “metas”. Quando isso acontecia, recebiam como punição apenas metade da tigela de comida e ganhavam o apelido de “meia tigela”, que hoje significa algo sem valor e medíocre.
“Mulata”	Na língua espanhola, referia-se ao filhote macho do cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua. A enorme carga pejorativa é ainda maior quando se diz “mulata tipo exportação”, reiterando a visão do corpo da mulher negra como mercadoria. A palavra remete à ideia de sedução, sensualidade.
“Ter um pé na cozinha”	Forma racista de falar de uma pessoa com origem negra. Infeliz recordação do período da escravidão em que o único lugar permitido às mulheres negras era a cozinha da casa grande. Uma realidade ainda longe de mudar no Brasil.
“Moreno(a)”	Racistas acreditam que chamar alguém de negro é ofensivo. Falar de outra forma, como “morena” ou “mulata”, embranquecendo a pessoa, “amenizaria” o “incômodo”.
“Cabelo ruim”	Fios “rebeldes”, “cabelo duro”, “carapinha”, “mafuá”, “piaçava” e outros tantos derivados depreciam o cabelo afro. Por vários séculos, causaram a negação do próprio corpo e a baixa autoestima entre as mulheres negras sem o “desejado” cabelo liso. Nem é preciso dizer o quanto as indústrias de cosméticos, muitas originárias de países europeus, se beneficiaram do padrão de beleza que excluía os negros.
“Não sou tuas negas”	A mulher negra como “qualquer uma” ou “de todo mundo” indica a forma como a sociedade a percebe: alguém com quem se pode fazer tudo. Escravas negras eram literalmente propriedade dos homens brancos e utilizadas para satisfazer desejos sexuais, em um tempo no qual assédios e estupros eram ainda mais recorrentes. Portanto, além de profundamente racista, o termo é carregado de machismo.
“Serviço de preto”	Representa uma tarefa malfeita, realizada de forma errada, em uma associação racista ao trabalho que seria realizado pelo negro.
“Mercado negro”, “magia negra”, “lista negra” e “ovelha negra”	A palavra ‘negro’ representa algo pejorativo, prejudicial, ilegal.
“Criado-mudo”	O nome do móvel que geralmente é colocado na cabeceira da cama vem de um dos papéis desempenhados pelos escravos dentro da casa dos senhores brancos: o de segurar as coisas para seus “donos”. Como o empregado não poderia fazer barulho para atrapalhar os moradores, ele era considerado mudo. Logo essa expressão se refere a esses criados.
“Barriga suja”	Faz relação à origem é usado quando a mulher tem um filho negro. Se ela teve um filho negro, algo impuro — como uma “barriga suja”
“Feito nas coxas”	Deu-se na época da escravidão brasileira, onde as telhas eram feitas de argila, moldadas nas coxas de escravos.
“Tem carço nesse angu”	A expressão possui origem em um truque realizado pelos escravizados para melhor se alimentarem. Quando o prato era composto de angu de fubá, o que acontecia com frequência. A escravizada que lhes servia, por vezes, conseguia esconder um pedaço de carne ou alguns torresmos embaixo do angu.

“Preto de alma branca”	Tentativa de elogiar uma pessoa preta fazendo referência à dignidade dela como algo pertencente apenas às pessoas brancas.
“Macumbeiro/Galinha de macumba/ Chuta que é macumba”:	Expressão que discrimina aos praticantes de religiões de matriz africana.
“Boçal”	Empregado para designar pessoas escravizadas que não sabiam falar português.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/18-expressoes-racistas-que-voce-usa-sem-saber/>
https://static.defensoria.to.def.br/postifymedia/uploads/post/file/20895/Cartilha15x21cm_Igualdade_Racial_S.pdf <https://sedh.es.gov.br/Not%C3%ADcia/novembro-negro-conheca-algumas-expressoes-racistas-e-seus-significados>. Acesso em 20/10/2022

Expressões como essas, que carregam uma carga de racismo, alimentam a discriminação e ferem profundamente as pessoas afetadas. Além disso, podem levar os indivíduos a internalizarem visões e crenças negativas sobre suas próprias capacidades ao começar a acreditar nelas. De acordo com Berjot & Gillet (2011) e Helms (1990), a internalização dos estereótipos nos diversos grupos, étnicos, religiosos, profissionais, etc., que compõem a nossa sociedade faz com que os indivíduos internalizem as visões e crenças negativas sobre suas capacidades, uma vez que a identidade de grupo não é positiva. Isso ocorre porque essas mensagens são repetidas e reforçadas pela sociedade, mídia, instituições e até mesmo pelas interações diárias.

Nessa perspectiva, reconhecer-se negro pode ser um processo extremamente difícil e complexo. Isso se deve ao fato de que o negro sempre esteve associado a coisas ruins ou de cunho negativo. Exemplos positivos de identidade negra, ainda hoje tem pouca visibilidade e são pouco valorizados, tudo isso resultado da histórica exaltação da raça branca e a inferiorização da raça negra.

As expressões citadas no quadro 3, foram utilizadas para demarcar os lugares sociais dos negros, colocando-os como inferiores e diferentes das pessoas brancas. Quando se utiliza esses termos, se retira a humanidade dos indivíduos, que são colocados na condição de objetos, incivilizados, bárbaros e que precisavam ser domesticados para servir e obedecer. Nessa direção Souza (2005) aponta que:

[...] ser reconhecido ou reconhecer alguém como negro soa, muitas vezes, como coisa negativa ou insulto, por ser associado à condição inferior. Ao passo que terminologias consideradas mais amenas, como moreno, pardo, bronzeado ou algo semelhante conferem, no imaginário social, uma posição mais aceitável para o sujeito (Souza, 2005, p. 109).

Dessa maneira, assumir a identidade racial negra é lutar contra a sua estigmatização, já consolidada pela sociedade que também, por meio da linguagem, tenta

garantir uma forma de sustentação dos preceitos racistas. Além disso, reconhecer-se como negro pode configurar-se em uma forma de resistência do povo negro.

Kaly (2013), afirma que o negro chegou ao Brasil acorrentado e vendido como uma mercadoria e que a sua luta se baseou no resgate da sua humanidade, que lhe foi negada pela condição de escravo. Segundo o pesquisador, por terem chegado acorrentadas, desde o tempo da escravidão até os dias atuais, as pessoas de cor preta concentram seus esforços em provar que são humanas e tão capazes quanto qualquer outra pessoa. Por isso, em sua visão, a palavra estigma continua possuindo seu significado original, apesar das mudanças. Ou seja, quanto mais a pele é escura, mais presentes estão os estigmas que faziam parte da vida de seus antepassados. Para ele, é a tonalidade da cor que, perante a sociedade, capacita ou incapacita uma pessoa.

Desse modo, concluímos que a sociedade brasileira construiu discursos e práticas sobre os negros a partir do racismo, criando assim uma diferenciação entre brancos e pretos, baseada em teorias, crenças e ideias negativas relacionadas ao negro.

Observamos ainda, por meio de nossas pesquisas e análises, que existe no Brasil a prática do racismo sem racistas, ou seja, aquele que o pratica não se reconhece como tal criando assim uma espécie de resistência em reconhecer que comete discriminação racial. Dessa forma, acreditamos que é preciso ter consciência disso para podermos questionar e modificar a nossa realidade.

Certamente, existe um grande caminho a ser percorrido rumo à extinção do racismo, por isso, é necessário criar um descolamento da realidade mais atual, a fim de promover a reflexão e ação sobre o problema. Pois, o combate ao racismo envolve não apenas a luta contra as atitudes individuais de discriminação, mas também a desconstrução das estruturas sociais que sustentam a hierarquização das raças e a exclusão de determinados grupos da sociedade.

Dessa maneira, para darmos seguimento à nossa pesquisa, no próximo capítulo, abordaremos aspectos relacionados a políticas de ações afirmativas no contexto educacional brasileiro e estadual, por acreditarmos que elas funcionam como mecanismo de defesa dos direitos humanos.

CAPÍTULO II

AÇÕES AFIRMATIVAS DE COMBATE AO RACISMO

Nesse capítulo, iniciamos as discussões trazendo, a luz de alguns pesquisadores, o conceito de Ações Afirmativas, para em seguida mostrar que, por meio delas, é possível corrigir ou reparar as inúmeras injustiças sofridas por sujeitos que apenas se diferenciam ou não se encaixam nos padrões estéticos e culturais impostos pela sociedade.

Em seguida, discorreremos sobre Ações Afirmativas Educacionais que favorecem especificamente a população negra, em especial a implementação, e os desafios de aplicação, nas Instituições de Ensino, da Lei 10639/03 que, no ano de 2023, completou 20 anos.

Por meio das nossas análises procuramos entender por que essa legislação foi tão importante, como ela tem sido implementada e o que falta para garantir a sua real efetivação. Ou seja, que mecanismos precisam ser mobilizados, para que a lei seja colocada em prática dentro dos ambientes educacionais, como esse trabalho pode ser realizado de forma estruturada e sistematizada e como ele impacta diversas ações como: formação de professores, elaboração de material didático, adequação curricular, entre outros.

Em síntese, a produção deste capítulo consiste em um importante instrumento de contextualização das ações afirmativas que culminaram na elaboração de leis que garantem direitos fundamentais, como o direito a uma educação antirracista.

2.1 Ações afirmativas como mecanismo de defesa dos direitos humanos e garantia de igualdade

A nossa sociedade sempre foi constituída por inúmeros grupos e os indivíduos que a integram possuem diferentes gêneros, crenças, culturas, valores, etnias, origem, entre outros, caracterizando assim o que chamamos de diversidade. Entretanto, ao longo da história, muitos desses sujeitos sofreram e ainda sofrem diversos tipos de opressões, de perseguições, de segregações e seus direitos, em muitas ocasiões, não são reconhecidos.

À exemplo disso, podemos citar a desigualdade racial que ainda é uma realidade muito presente em nosso meio. É possível perceber a prática do racismo nas atitudes de algumas pessoas, em suas narrativas ao sofrer ou praticar, na maneira discriminatória em

que os negros são vistos ou tratados pela sociedade, em abordagens policiais e também em outras situações. Isso nos mostra que o racismo está arraigado e se apresenta de vários modos, desde as maneiras mais agressivas até as mais sutis.

Sabemos que tanto a Constituição Federal, os tratados internacionais, bem como, outros documentos instituem que é dever do Estado e da sociedade garantir a todo cidadão, independentemente de sua etnia ou cor da pele, o pleno direito à participação nas decisões políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais, esportivas e ser respeitado no que se refere a seus valores religiosos e culturais. Ou seja, vivemos em um tempo em que ações afirmativas e de empoderamento precisam ganhar cada vez mais força e visibilidade para enfrentar o racismo e combater seus efeitos cruéis e perversos, que tanto afetam a população negra, e promover a igualdade racial.

Nessa direção, interessa-nos discorrer sobre o que são as ações afirmativas e como elas contribuem para que direitos básicos como, a igualdade entre os indivíduos, seja respeitada.

As ações afirmativas se constituem como poderosos instrumentos de inclusão social, pois homens, mulheres, crianças e idosos, precisam ter seu direito à cidadania, à liberdade e à igualdade garantidos. Pois, conforme afirma Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p. 56)

Nessa perspectiva, a igualdade não pode ser entendida como a simples uniformização das diferenças, pois isso acabaria por anular a riqueza cultural e a individualidade de cada pessoa. Por outro lado, a diferença também não pode ser utilizada para justificar a discriminação e a desigualdade entre os seres humanos. Assim, é necessário buscar uma igualdade que reconheça e valorize as diferenças, ao mesmo tempo, é preciso evitar que essa diferença produza ou reproduza desigualdades, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades.

Na década de 1960, a expressão Ação Afirmativa foi mencionada pela primeira vez nos Estados Unidos. O termo foi utilizado para referir-se às políticas governamentais voltadas ao combate à desigualdade entre a população negra e branca.

Conforme Feres e et al. (2018), pode-se considerar que ações afirmativas são programas, públicos ou privados, que têm por objetivo garantir recursos ou direitos

especiais para membros de um grupo social desfavorecido. De acordo com os autores, etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Assim, os recursos, segundo os autores, e as oportunidades defendidas por uma ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, ingresso em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico.

À exemplo disso, podemos citar as bolsas de estudos, programas de auxílio financeiro a estudantes e o sistema de cotas, muito utilizado no Brasil para ingresso em Universidades e participação em concursos públicos.

Feres e at al. (2018) salientam que as ações afirmativas se diferem das políticas antidiscriminatórias punitivas por agirem em favor de coletividades e indivíduos discriminados. Dessa maneira, podem ser justificadas tanto como instrumentos para prevenir a discriminação hoje, como também, podem ser utilizadas como reparação dos efeitos da discriminação praticada no passado. Nessa perspectiva, as ações afirmativas têm por objetivo utilizar o poder público para proteger e conferir direitos a grupos vítimas de algum tipo de discriminação.

Dessa maneira, foi diante de um cenário discriminatório que as ações afirmativas, começaram a dar origem a leis que amparam os cidadãos e asseguram o direito a igualdade, ou seja, leis que surgiram como forma de compensação das práticas de desrespeito as diferenças tão reproduzidas pela sociedade.

Em 1965 as Nações Unidas aprovaram a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, assinada pelo Brasil em 07 de março de 1966. A Convenção defende que não existe em lugar nenhum justificativa para discriminação racial em teoria ou prática, pois qualquer preceito de superioridade, que se basear em diferenças raciais, é considerado cientificamente falso, moralmente condenável, socialmente injusto e perigoso. Assim, o artigo da Convenção define a discriminação racial como:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais. (Nações Unidas,1996, p.103)

Ações afirmativas como essa, contribuem para promover a igualdade entre os indivíduos e assegurar os direitos básicos de grupos socialmente vulneráveis. Atuam também, como uma maneira de reparar os danos causados a várias gerações de negros, escravizados por séculos e, no Brasil, abandonados após a abolição.

As injustiças raciais fazem parte da história do Brasil que é o segundo país do mundo com a maior população negra, cujos direitos humanos foram brutalmente agredidos. Em virtude disso, a partir da década de 2000, ações afirmativas foram desenvolvidas em favor da população negra, escravizada por quase quatro séculos. Pois, após a abolição, não houve nenhuma criação de políticas específicas para assegurar algum direito ou inclusão dos negros. Isso fez com que ficassem desprotegidos, relegados à pobreza, marginalizados e privados de direitos básicos como: trabalho, saúde e educação.

Assim, dentre as ações afirmativas no Brasil para a população negra, podemos citar: o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei de Cotas no Ensino Superior, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e em 2014, a Lei 12.990, que garantiu a reserva de 20% das vagas no serviço público federal para a população negra. Nessa perspectiva, Siss (2003) afirma que:

Leis ou intervenções políticas que compreendem ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos os quais, historicamente foram e são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre esses grupos, como, por exemplo, entre brancos e afro-brasileiros (Siss, 2003, p. 111).

De acordo com o autor, as leis devem funcionar como forma de reparação as situações de desigualdades, discriminação e violação de direitos de grupos específicos que, historicamente, foram colocados em desvantagens, em relação a outros sujeitos que se julgavam superiores.

Em síntese, as ações afirmativas consistem em um conjunto de políticas públicas que visam proteger minorias que tenham sido discriminadas no passado. Tem por objetivo superar obstáculos que impeçam o acesso ao mercado de trabalho, Universidades entre outros, e contribuir para que possam as pessoas menos favorecidas possam ocupar posições de liderança. Além disso, incentivam as organizações e a sociedade a agir positivamente tratando como iguais pessoas de diversos segmentos sociais que sofrem algum tipo de discriminação.

Assim, frente ao exposto, na próxima seção nos dedicamos a explorar e analisar a Lei nº 10639/03, que foi uma ação afirmativa importante no reconhecimento e

valorização da cultura e história afro-brasileira e africana no sistema educacional brasileiro. Essa Lei representa um grande avanço na promoção da igualdade racial, no combate ao racismo e na promoção do respeito e na valorização da diversidade étnico-racial. Nessa seção, também destacamos quais ações afirmativas puderam contribuir para a elaboração e implementação da referida Lei.

2.2 Ações afirmativas educacionais voltadas à população negra: a elaboração e implementação da Lei nº 10639/03

Após a libertação dos escravos, os negros enfrentaram difíceis e novos desafios para sobreviver na sociedade brasileira, ainda fortemente marcada pelas ideias escravistas. Por isso, não tinham direito à moradia, a trabalho, a estudos e literalmente eram ignorados pelo poder público.

A história da educação e escolarização dos negros no Brasil sempre foi marcada por inúmeros casos de discriminações e desigualdades. Por muito tempo a população negra foi excluída da educação ou teve seu acesso dificultado, ou seja, a cor da pele configurou-se em um fator decisivo e limitante para a inclusão educacional desses sujeitos. A escola, por sua vez, também não permitiu aos negros acesso à educação de qualidade e formação acadêmica. Por essa razão, essa exclusão educacional permanece até os dias atuais, pois o ingresso dos negros, por exemplo, nas universidades e em determinados cursos ainda é restrito.

Assim, em função dos danos causados à população negra desde a sua escravização até os dias atuais, houve a necessidade de desenvolver ações afirmativas que incitasse a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais para atuarem em favor do acesso e permanência de negros na educação escolar em todas as suas etapas e modalidades.

Essas políticas têm como objetivo enfrentar as desigualdades históricas e estruturais, que afetam negativamente a população negra, buscando promover a igualdade de oportunidades no sistema educacional. As políticas reconhecem que, devido ao racismo e às barreiras sociais, econômicas e culturais, os negros têm enfrentado dificuldades adicionais para acessar a educação de qualidade e se manterem nesse ambiente. Por isso, a criação dessas leis garantiu também a inclusão, nos currículos escolares, de temas voltados à Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Pois, em um país cheio de preconceito e

discriminação como é o Brasil, investir em um ensino que priorize esses estudos, pode ser o caminho para conscientizar sujeitos em formação sobre a importância e valor da população negra.

Desde o início do século XX, os Movimentos Negros reivindicam que o ensino sobre a história e cultura negra seja garantido e ressignificado nas instituições de ensino em âmbito nacional. Pois, os movimentos acreditavam que dessa forma as atuais e novas gerações poderiam ter acesso a outras versões da história afro-brasileira, ou seja, versões que valorizassem a história, as crenças, a cultura e que não mais retratasse o negro apenas como escravizado e, assim, diminuir os impactos do racismo.

De acordo com Gomes (2011, p. 112), “Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, mas, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros” [...]”. Por essa perspectiva, a educação é vista como uma ferramenta para o empoderamento e a conscientização dos sujeitos, permitindo compreendam melhor suas identidades, história e experiências. Por meio da educação, os indivíduos podem adquirir conhecimentos, habilidades e perspectivas que lhes permitam desconstruir estereótipos para combater a discriminação.

Henriques (2001) destaca que no final da década de setenta estudos sociológicos demonstraram, estatisticamente, que os danos causados pela escravidão, ainda existiam e que os efeitos do racismo estavam, mais do que nunca, presentes na sociedade brasileira. Contrariando o que se afirmava na obra de Gilberto Freyre (2003), no início da década de 30, que alegava que escravidão não tinha produzido efeitos danosos duradouros.

Os danos, de acordo com a teoria Freyreana, tinham de fato sido causados aos escravos, mas após sua libertação e assimilação da sociedade, seus efeitos não tinham se perpetuado. Essa teoria também contraria a realidade atual, ou seja, os estragos ocasionados pela escravidão e o preconceito racial ainda causam sofrimento aos negros, uma vez que, eles ainda têm enfrentado dificuldades de acesso à educação de qualidade e para se manterem nesse ambiente.

Assim, com o objetivo de reparar tais injustiças, ações afirmativas foram desenvolvidas ao longo tempo e algumas delas, de certa maneira, puderam contribuir ou incentivar a elaboração da Lei 10.639/03. São elas:

- O Primeiro Congresso do Negro Brasileiro: ocorrido em 1950, apresentou pautas junto ao Estado brasileiro, que defendiam o estudo da história do continente africano e dos africanos, bem como a luta dos negros no Brasil.

- A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte em 1987: que dirigiu aos membros da Assembleia Nacional Constituinte reivindicações para que se tornasse obrigatório o ensino de história da África e do negro no Brasil em todos os níveis da educação.

- O Início da fase de reescrita e ressignificação, a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995: que observou a predominância de uma cultura homogeneizadora e eurocêntrica da educação brasileira e, por isso, defendeu a necessidade de revisão dos conteúdos curriculares para que pudessem considerar o respeito e o reconhecimento da diversidade.

As ações afirmativas aqui brevemente descritas, abriram caminho para que se elaborasse a Lei 10.639/03 que 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". Assim como podemos ver no artigo 26-A:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, p. 2003)

Como pudemos ver, no ano de 2003 ocorreu um importante avanço na luta antirracista no Brasil liderado pelos movimentos sociais e concretizado pela implementação da Lei 10.639/03. No artigo 26-A, foi possível perceber que há uma clara orientação de que se deve ministrar os conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira em todo o currículo escolar, ou seja, em todas as disciplinas.

Nesse sentido, a Lei abre possibilidades para uma educação de enfrentamento ao racismo e incentiva uma abordagem de maior amplitude a temática. Ou seja, intervém para que os alunos tenham o direito de estudar e conhecer a história da África e como essa história e cultura se uniu a nossa.

Dessa maneira, o que se percebe é que a lei abre espaço para que se trabalhe a Educação das Relações Étnico-raciais, ou seja, para que se discorra sobre temas voltados ao povo negro e sua importância na formação da nossa sociedade e não apenas o retrate como escravo e submisso aos brancos.

De acordo com Godoy e Magalhães (2017), a aprovação da Lei 10.639/03 foi uma grande conquista para a população negra pois, por meio dela é possível promover a formação de cidadãos que se sintam orgulhosos de seu pertencimento étnico racial e de sua identidade cultural. Além disso, conforme as pesquisadoras, um currículo que trabalhe com as questões étnicas, econômicas e sociais assume um compromisso com a justiça social, ampliando o direito à igualdade e o respeito à pluralidade étnica e cultural.

Conforme Aguiar e Aguiar (2010), a Lei 10639/03 proporcionou uma transformação importante e necessária na educação brasileira. Ou seja, contribuiu para que houvesse um processo de revisão de conteúdos e posicionamentos sobre a história do negro e sua cultura, presentes nos livros didáticos. Além disso, novas estratégias pedagógicas precisaram ser preparadas para contemplar propostas trabalho que contribuíssem para a conscientização e o combate a posturas preconceituosas, baseadas na discriminação e no preconceito étnico e racial.

Nessa perspectiva, Souza e Croso (2007) afirmam que a Lei faz com que a escola apareça como locus privilegiado para conduzir as alterações dessa realidade e é dela a tarefa de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais. Para assim, ressignificar repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e, também, nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas (p.21).

Desse modo, a partir da sanção da lei, acredita-se que as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira estão sendo desenvolvidas nas escolas. Entretanto, questões relativas à sua real aplicabilidade já foram e ainda são discutidas, por haver profissionais da educação sem o conhecimento e formação necessária para trabalhar esses temas, além da precariedade de materiais didáticos que se articulem a esse ensino.

Silva et al. (2010) ressaltam que não se pode negar que a oficialização do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo da rede pública do país é um marco, pois, introduz na educação brasileira a valorização de nossa história e a participação de outras culturas, além da europeia.

Desse modo e em razão de todas essas questões citadas até aqui, no campo educacional algumas políticas, como a Lei 10639/03, que instituem intervenções públicas capazes de alterar as realidades injustas, foram elaboradas e implementadas como maneira de reparar injustiças sociais praticadas ao longo da história contra a população negra. Entretanto, existem inúmeras dificuldades quanto à implantação e implementação de políticas como essa, dentro das instituições de ensino, por isso, na próxima seção iremos verificar como os documentos oficiais nacionais e estaduais orientam a implementação da Lei 10639/03 nos currículos escolares da educação básica.

2.3 A Lei 10639/03 nos documentos oficiais nacionais e estaduais que regem a educação básica

A legislação brasileira estabelece diretrizes para orientar o currículo escolar e as práticas pedagógicas para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como para a Étnico-raciais nas escolas. A principal referência nesse sentido é a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e torna obrigatório esse ensino em todos os níveis da educação.

Em consequência da diversidade e das inúmeras realidades regionais brasileiras, a implementação da Lei 10.639/03 pode sofrer variações em sua efetivação nas diferentes regiões e instituições de ensino do Brasil. Ou seja, essas variações podem levar a diferentes abordagens e interpretações da Lei, dependendo do lugar e das suas particularidades. Esse fato pode influenciar a forma como a Lei é implementada e a maneira como ela é significada nos documentos oficiais de cada Estado.

Em Mato Grosso, desde a publicação da Lei 10.639/03, algumas ações foram realizadas para garantir sua efetiva implementação. Uma das principais contribuições pode ser observada no Plano Estadual de Educação (PEE), que inclui como terceira diretriz a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Além disso, o Conselho Estadual de Educação (CEE) do Mato Grosso, por meio da Resolução Normativa nº 001/2013-CEE/MT, determinou que a Educação das Relações Étnicas e Raciais, bem como o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, sejam obrigatoriamente oferecidos em todas as instituições de Educação Básica, tanto públicas quanto privadas, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino. Assim como podemos ver no artigo 1º e parágrafo único desse documento:

Art. 1º. Esta Resolução institui procedimentos para a aplicação das leis federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e Raciais e para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, na Educação Básica.

Parágrafo único. As referidas leis tratam da obrigatoriedade da oferta da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, nas etapas e modalidades dos currículos de ensino das escolas de Educação Básica, públicas e privadas, e nos programas de formação continuada dos profissionais da educação. (Mato Grosso, p. 31, 2013.)

O artigo 4º da Resolução estabelece ainda que a inclusão da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena deverá ser incorporada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e nas Propostas Pedagógicas dos cursos de Educação Básica das instituições de ensino. Segundo o previsto no artigo, a implementação deve ser supervisionada pelas coordenações pedagógicas escolares e contar com suporte técnico-pedagógico e financeiro das entidades mantenedoras correspondentes.

O 2º parágrafo do artigo 4º da resolução determina que os conteúdos que abordam a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena devem ser integrados de forma destacada em todo o currículo escolar, abrangendo todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Especial ênfase deve ser dada à sua inserção nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Como vimos anteriormente, a Lei nº 10.639/03 complementa a LDB e estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Para atender a essa legislação, existem dispositivos legais e políticas educacionais que buscam garantir que a diversidade étnico-racial seja ensinada e valorizada nos ambientes educacionais.

Dessa forma, interessa-nos também verificar a maneira como os documentos oficiais nacionais e estaduais como, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Anos Finais e do Ensino Médio (DRC-MT), orientam o trabalho para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas. Os documentos oficiais mencionados refletem o compromisso do Estado brasileiro em promover a igualdade racial e combater o racismo estrutural, por isso, a verificação deles possibilita identificar as possíveis lacunas ou desafios na implementação das diretrizes.

Dessa maneira, ao trazer esses temas para o currículo escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017/2018), documento mais recente com um conjunto de

orientações educacionais em nível nacional, defende o reconhecimento das desigualdades e diversidades nas instituições brasileiras de educação. Além disso, enfatiza que a responsabilidade em incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas os temas étnico-raciais, como maneira de enfrentar os preconceitos, o racismo e promover a igualdade na educação, é dos sistemas de ensino. Assim como podemos ver no trecho extraído da Base:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas: [...] étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008[...]. (Brasil, 2018, p. 19)

Ao enfatizar que cabe aos sistemas, redes de ensino e escolas incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas temas que afetam a vida humana, a BNCC reconhece que o currículo é mais do que uma mera seleção de conteúdos, ou seja, trata-se de um documento que reflete as concepções, valores e intenções de uma educação que busca enfrentar as desigualdades.

De acordo com Silva (2003, p. 150), o currículo é um instrumento que possui significados, ou seja, não se resume a uma lista de conteúdos, mas, envolve concepções, interesses e necessidades, relações de poder, performances, trajetórias, vidas, daí ser “documento de identidade”. Ou seja, é um instrumento complexo que vai além do aspecto superficial dos conteúdos para refletir sobre questões mais amplas, como relações de poder, trajetórias individuais e coletivas, e as vidas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Conforme observamos no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Anos Finais, um dos mais recentes em nível estadual o DRC-MT, com o objetivo de regulamentar o artigo 26-A, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além disso, a Resolução Normativa nº 002/2015- do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT), documento que “Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências”, em seu artigo 8º inciso V enfatiza que:

A História, Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, História e Geografia de Mato Grosso e Educação Ambiental, bem como as especificidades étnico-raciais, socioeconômicas e culturais, no âmbito regional e/ou local, tratadas **em todos os componentes curriculares** (Mato Grosso, 2015, p. 273) (Grifos nossos)

Essa afirmação destaca a necessidade de uma abordagem transversal e integrada dos temas mencionados, de modo que eles sejam trabalhados em todas as disciplinas e áreas do conhecimento, de forma a promover uma visão mais abrangente e contextualizada.

Em Mato Grosso, a população é constituída por uma forte presença de povos indígenas e afrodescendentes, por isso, é fundamental abordar a história e cultura desses grupos de forma a resgatar e valorizar suas contribuições para a formação da identidade regional. Isso também inclui o estudo das culturas indígenas presentes no estado, como os Xavante, Bororo, Kayapó, entre outros, bem como a história da escravidão e a influência africana na cultura mato-grossense.

O Documento de Referência Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso menciona que, em 2010, foi elaborado um outro documento intitulado "Orientações e Ações para as Relações Étnico-Raciais". Este documento, produzido em Mato Grosso, apresenta diretrizes curriculares que abordam diversas dimensões educacionais, incluindo Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Relações Étnico-Raciais, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena. De acordo com o DRC/MT "O objetivo desse documento é contribuir com o processo de redução das desigualdades educacionais em nosso Estado". (BRASIL, 2021, p. 40).

A elaboração das orientações e ações do referido documento, teve a intenção de implementar a aplicação dessa política curricular e fortalecer as orientações previstas nos artigos 26-A e 79-B da LDB no currículo escolar. E, com isso, promover uma educação que contribua para que haja relações mais justas e que favoreça a inclusão, a permanência e o sucesso dos (as) aluno (as) negros (as) e não negros (as) e indígenas e não indígenas na escola. Além disso, apresenta abordagens da temática étnico-racial para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e para a Educação Quilombola. Ou seja, foi elaborado para "[...] subsidiar o trabalho dos (as) agentes pedagógicos (as) escolares na construção de uma pedagogia antirracista." (BRASIL, 2006, p.55)

Nessa direção, de acordo com o documento, para promover uma Étnico-Raciais, os objetos de conhecimento, isto é, os conteúdos, precisam ser abordados em todas as etapas, modalidades de ensino e também devem ser contemplados em todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento.

Dessa forma, a DRC-MT (2018, p. 74), *Concepções para a Educação Básica*, enfatiza que a educação Étnico-Racial acontece “a qualquer tempo ou etapa do ensino”. E, “[...] os objetos de conhecimento devem fazer parte de todo o processo de ensino aprendizagem de forma inter e/ou transdisciplinar, com uma abordagem articulada para a desconstrução do racismo” (DRC-MT, 2018, p. 74).

Nessa perspectiva, e subsidiada pelas discussões das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do estado de Mato Grosso, a DRC-MT (2018) afirma que os objetos de conhecimento devem ser trabalhados com o objetivo de educar para o conhecimento e o respeito à diferença e, além disso, desencadear a afirmação da identidade negra e/ou indígena dos (as) alunos (as), e o sucesso escolar de negros (as) e não negros (as), indígenas e não indígenas.

De acordo com o DRC-MT (2018, p. 74) “[...] é na organização do fazer pedagógico fundamentado na inter e/ou transdisciplinaridade que a seleção dos objetos de conhecimento levará a uma aprendizagem que valorize as diferenças em todas as etapas e modalidades da educação”.

O Documento de Referência Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso menciona que esse trabalho já é orientado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e deve ser realizado por meio da abordagem de temas contemporâneos que impactam a vida social humana em escalas local, regional e global de maneira integradora e transversal. Conforme o documento da BNCC, entre esses temas, o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena perpassa as competências gerais 6, 8 e 9, conforme descrito abaixo:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 09)

Essa competência geral enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar as diferentes culturas presentes na sociedade, promovendo a diversidade como um aspecto enriquecedor do processo educacional. Ressalta, ainda, a importância de fazer escolhas

conscientes e responsáveis, que levem em consideração os princípios da cidadania e os objetivos pessoais. Incentiva o desenvolvimento da liberdade e autonomia dos estudantes, bem como, a capacidade de análise crítica dos contextos sociais, políticos e econômicos, para que os estudantes possam se tornar cidadãos ativos, conscientes e capazes de fazer escolhas fundamentadas em sua vida pessoal e profissional.

Já a competência 8 destaca que: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BRASIL, 2018, p.09). Ou seja, busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o socioemocional. Ela destaca a importância de uma educação que vai além dos conteúdos acadêmicos e se preocupa com a formação integral do indivíduo.

Conforme o descrito nessa competência, ao conhecer-se e apreciar-se, os estudantes são estimulados a compreender suas características, habilidades, limitações e singularidades, desenvolvendo autoconfiança, autoestima e autoconhecimento. Além disso, ao reconhecerem e respeitarem a diversidade humana, os alunos são incentivados a valorizar e aceitar as diferenças individuais, construindo relações saudáveis e respeitadas com os outros.

A competência também ressalta a importância de desenvolver habilidades socioemocionais, como o reconhecimento e a gestão das próprias emoções e a empatia em relação aos sentimentos dos outros. Isso implica a capacidade de refletir criticamente sobre suas próprias emoções, buscando compreendê-las e lidar com elas de maneira saudável e construtiva. Em suma, enfatiza o cuidado com o bem-estar físico e emocional dos estudantes, assim como, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais necessárias para lidar com as emoções de forma saudável, respeitar a diversidade e estabelecer relações interpessoais positivas. Por fim, a competência 9:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 09)

Enfatiza a importância de exercitar habilidades como empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos

humanos. Essa competência se alinha com os princípios de uma educação inclusiva e antirracista, que valoriza a diversidade de indivíduos e grupos sociais, reconhece seus saberes, identidades, culturas e potencialidades. Ela ressalta a importância de acolher e respeitar todas as pessoas, sem preconceitos de qualquer natureza.

Ao exercitar a empatia, os estudantes são incentivados a se colocar no lugar do outro, compreender suas perspectivas, sentimentos e necessidades. Nesse sentido, o diálogo e a resolução de conflitos são habilidades importantes para promover um ambiente harmonioso e construtivo, onde as diferenças são respeitadas e os problemas são solucionados de forma pacífica.

Em síntese, essa competência geral está em consonância com os princípios dos direitos humanos, pois incentiva a promoção de uma educação baseada na igualdade, na justiça social e no respeito à diversidade. Ela destaca a importância de combater todas as formas de preconceito e discriminação, para criar um ambiente inclusivo e seguro a todos os estudantes. Através da implementação dessa competência geral, busca-se formar cidadãos conscientes, capazes de conviver de forma respeitosa e solidária.

De acordo com o que orienta a DRC-MT, cada unidade de ensino deve discutir, estudar, analisar e definir a (re)organização do currículo no Projeto Político-Pedagógico, no que se refere aos objetos de conhecimento e, ainda, planejar estratégias metodológicas conforme a sua realidade, com o intuito de consolidar uma educação cidadã/inclusiva quanto à pluralidade étnico-racial. (Brasil, 2018, p.75)

Com o a finalidade de normatizar o artigo 26-A, o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziu o Parecer 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Também foi elaborada a Resolução CNE/CP nº 01/2004, criado para esclarecer quais são os direitos e os deveres dos entes federados perante a implementação da Lei 10639/03. (Brasil, 2018, p. 73)

De acordo com o documento, o parecer e a resolução são instrumentos que fazem parte de um conjunto de dispositivos legais que incentivam a implantação de uma política educacional que estimule a afirmação da diversidade cultural e da consolidação de uma Étnico-raciais nas instituições que ofertam a educação básica. Assim como podemos ver no seguinte fragmento:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de

reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial –descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2018, p. 73).

Dessa maneira, de acordo com o que defendem as leis, pareceres e resoluções, a escola trata-se de um espaço de formação de cidadãos, por isso, precisa adotar estratégias de ensino que visem explorar e a história e a cultura negra para que, assim, possa combater o racismo e as discriminações que atingem esses sujeitos.

Segundo Lopes (2001, p 31), “a instituição escolar tem, assim, de criar mecanismos e instrumentos de uso permanente, via projeto político-pedagógico e currículo, para intervir na realidade que exclui o negro”. Ou seja, para intervir nessa realidade na qual as pessoas negras são excluídas ou enfrentam desigualdades e valorizar a ideia de que vivemos em um mundo onde deve haver espaço para todos e que ninguém deve sofrer discriminação, racismo e preconceito em nenhuma situação, ainda mais pela cor de sua pele. Nessa perspectiva é necessário que haja uma educação voltada para a diversidade cultural e para as relações Étnico-raciais nas escolas e, assim, criar um espaço mais inclusivo, tolerante, acolhedor e enriquecedor para todos os estudantes.

Ainda segundo a BNCC e DRC-MT, é importante respeitar e apoiar a autonomia das escolas ao elaborar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), para que possam cumprir o que é exigido no Art. 26-A e 79-B da LDB. Ou seja, para que em suas metodologias de ensino assumam o compromisso de fazer os estudantes refletirem sobre racismo, promovendo debates e incentivando o respeito e a solidariedade com outras culturas.

De acordo com a BNCC e DRC- MT, no Ensino Fundamental, os objetos de conhecimento relacionados as relações étnico-raciais devem aparecer no currículo aos poucos e aprofundados de acordo com cada ciclo. Ou seja, na visão de Lima (2006), ao longo das etapas iniciais do Ensino Fundamental, os temas podem ser introduzidos através de lendas, contos, cantigas e brincadeiras voltados também para aspectos históricos.

Tais concepções vão ao encontro do que estabelece a BNCC em algumas de suas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental. Trata-se das competências 1, 2, 4 e 5 da maneira que segue:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2018 p. 65)

Conforme dito anteriormente, as competências citadas vão ao encontro do que afirma Lima (2006), ao enfatizarem que a linguagem deve ser compreendida como ferramenta de construção humana, histórica, social, cultural e de natureza dinâmica, ou seja, deve ser compreendida e valorizada como forma de significar a realidade expressando, por meio dos gêneros discursivos escritos ou tradição oral, as diferenças, as identidades sociais e culturais de cada indivíduo. Além disso, salientam que o estudante deve conhecer e explorar as diversas práticas de linguagem como maneira de ampliar sua participação na vida social e contribuir para constituição de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, pois conhecer as diferentes linguagens possibilita a defesa de opiniões que respeitem o outro e as diversas manifestações artísticas e culturais.

Nessa perspectiva, a Base defende ainda que as religiões de matrizes africanas e a cosmovisão indígena, seus mitos e crenças devem ser trabalhados nos currículos de forma que haja a valorização e no respeito à diversidade, uma vez que, é preciso formar cidadãos que conheçam e respeitem os diversos valores religiosos que contribuíram e contribuem para a multiplicidade de valores éticos, morais, culturais e religiosos. Nesse sentido, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso elencam os eixos temáticos que podem ser desenvolvidos:

- O /A negro/a e o/a indígena na história do Brasil e de Mato Grosso;
- Espaços e territórios quilombolas e indígenas;
- A diversidade cultural dos povos indígenas em Mato Grosso;
- Diversidade cultural e religiosa no Estado e no país;
- Contribuições negras e indígenas na linguagem local e nacional;
- Religiosidade e Mitologia Indígena e Africana na composição cultural brasileira considerando o sincretismo religioso. (Mato Grosso, 2010, p. 89 e 90).

Esses eixos temáticos buscam trazer para os currículos escolares a presença e a contribuição dos povos negros e indígenas na história do Brasil e do estado de Mato Grosso, promover o conhecimento sobre suas culturas, modos de vida, lutas e direitos territoriais, conhecer e valorizar suas línguas, tradições, costumes, práticas culturais e conhecimentos tradicionais, promover o respeito e o entendimento das diferentes expressões culturais e religiosas, destacar as contribuições linguísticas dos povos negros e indígenas para a formação da linguagem local e nacional, por fim, abordam as religiões de matriz africana e as mitologias indígenas, reconhecendo sua importância na composição cultural brasileira. Todos esses eixos visam desconstruir estereótipos e preconceitos, valorizando as contribuições desses grupos étnicos para a formação da identidade brasileira.

Quanto ao ensino médio, a DRC-MT (2018) orienta que as questões raciais devem almejar desenvolver posturas positivas nos estudantes frente à diversidade étnico-racial provocando sua capacidade de pensar criticamente a respeito da realidade na qual está inserido. Além disso, também deve-se trabalhar a compreensão dos valores culturais existentes na sociedade brasileira e a identificação das questões raciais nas diferentes áreas do conhecimento. Dessa maneira, as metodologias de ensino devem ser fundamentadas na inter e/ou transdisciplinaridade, assim como no protagonismo juvenil.

Nesse sentido, as atividades presentes nos materiais didáticos disponibilizados aos estudantes devem, além de abordar outras temáticas, destacar as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas diversas esferas da sociedade. É essencial que esses conteúdos promovam o reconhecimento e a valorização das influências culturais, históricas e sociais dessas comunidades, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa. Além disso, as estratégias adotadas devem estar alicerçadas nos seguintes eixos temáticos:

- Identidade;

- Diversidade Cultural e Conhecimento;
- Relações étnico-raciais, socioeconômicas e culturais na sociedade brasileira;
- O/A negro/a e o indígena na história;
- A África Ocidental e sua importância para a história do Brasil;
- Culturas Indígenas e da África Ocidental e suas ressignificações na cultura brasileira. (Mato Grosso, 2012, p. 92)

De acordo com a DRC-MT (2018), a educação a respeito da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena deve pautar-se no conhecimento e respeito à diversidade, promovendo o exercício efetivo da cidadania, incentivando o fortalecimento da identidade, desconstruindo imagens negativas, pejorativas e estereotipadas contra os negros, indígenas e demais grupos sociais historicamente discriminados.

Segundo o documento, isso só será possível a partir da utilização de um aporte teórico que se fundamenta nos marcos legais já existentes. Por isso, é de extrema importância o estudo, o entendimento e a aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso e das competências gerais da BNCC.

Em suma, pudemos observar ao longo dessa seção que, tanto em âmbito nacional como estadual, existem documentos que foram elaborados para oferecer orientações sobre como abordar esses conteúdos de forma transversal e interdisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, cada estado brasileiro tem a autonomia para elaborar seus próprios documentos oficiais que regulamentam a implementação da Lei 10.639/03 em suas redes de ensino. Esses documentos estaduais complementam as diretrizes nacionais e adaptam as orientações às especificidades locais, considerando as realidades regionais e a diversidade étnico-cultural de cada estado.

Contudo, mesmo diante de todas as orientações trazidas por esses documentos, sabemos que existem desafios que precisam ser superados para a implantação e implementação da Lei 10639/03 nas escolas, por isso, na próxima seção dessa pesquisa abordaremos alguns dos desafios ou problemas enfrentados nos estabelecimentos de ensino que podem dificultar ou impedir que os conteúdos elencados na lei sejam trabalhados de forma adequada para que seus objetivos sejam alcançados.

2.4 Desafios de implantação e implementação da Lei 10639/03 pelos sistemas de ensino

Ainda hoje, assim como em outras esferas sociais, em muitos ambientes educacionais questões relacionadas ao racismo, discriminação de estudantes negros ou desvalorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira costumam ser negligenciados ou tratados de maneira superficial. De acordo com Cavalleiro (2003):

A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem. (Cavalleiro, 2003, p. 79).

Na citação, Cavalleiro (2003) salienta a tendência que muitos professores e instituições escolares têm de ignorar ou minimizar os conflitos étnicos e raciais, em vez de enfrentá-los de maneira adequada. Pode-se atribuir esse fato a várias razões, falta de conhecimento sobre como lidar com essas questões, desconforto ao abordar tópicos sensíveis ou até mesmo a esperança de que, ignorando-os, eles desapareçam por si só. No entanto, essa abordagem de "abafamento" não resolve os problemas de discriminação racial e preconceito. Em vez disso, permite que esses problemas persistam, prejudicando os alunos que são vítimas de discriminação racial e perpetuando um ambiente escolar hostil. Ao ignorar o problema étnico, as escolas perdem a oportunidade de promover a diversidade, a inclusão e a compreensão intercultural.

Assim, em resposta a essas e outras situações, foi promulgada em 2003 a Lei nº 10.639/03. A referida Lei, de acordo com Gomes (2009, p. 40), pode ser entendida como uma política de ação afirmativa, pois suas diretrizes curriculares estão [...] voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra”. Essa política de ação afirmativa trouxe para as instituições de ensino novas demandas para serem incluídas no currículo escolar, assim como afirmam Gomes e Jesus (2013):

[...] o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional (Jesus, 2013, p.32).

De acordo com o autor, essa exigência legal contribui para legitimar e fortalecer as práticas pedagógicas antirracistas que já vigoram, além disso, desafia as escolas a realizar novas abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e combatam o racismo. Revela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e apresenta novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores e para a formação inicial e continuada de professores. Isso significa que a implementação da lei não é uma tarefa simples, representa um desafio e ao mesmo tempo uma oportunidade para a construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, Oliveira (2013, p.47) afirma que também é desafiador para as escolas inserir em seu contexto educacional o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, pois “demanda de todos os profissionais envolvidos, no trato com os estudantes, uma postura atenta e crítica para as atividades escolares que costumeiramente são realizadas”.

Como pudemos observar, a Lei implica intensas repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores que carregam marcas de um pensamento colonial. Essas novas demandas podem causar certo desconforto a quem está diretamente envolvido nesse processo, isto é, aos professores e aos alunos, pois as ideologias presentes nesse tipo de abordagem são contrárias aos conhecimentos pautados nos preceitos de uma cultura europeia, que sempre se colocou num patamar superior em relação a outras culturas, e as suas crenças.

Nessa direção, observamos que, mesmo após 20 anos da criação da Lei 10.639/03, a elaboração de documentos em âmbito nacional e estadual com orientações sobre como tratar desse tema nas escolas, e a produção de diversas pesquisas científicas, ainda há desafios a serem superados.

No entanto, existem fatores significativos que ainda impedem a sua efetiva implementação dentre eles podemos citar: a falta conhecimento sobre as diretrizes, a falta de formação inicial e continuada adequada para os docentes, a escassez de conteúdos relacionados a temática, a resistência e o preconceito por parte dos próprios sujeitos envolvidos no processo, falta de espaço no currículo escolar para abordagem dessa temática, entre outros. Todos esses fatores se configuram em obstáculos que podem contribuir para que professores e gestores educacionais se sintam pouco ou não se sintam preparados para incorporar essa temática em suas práticas pedagógicas e currículos escolares.

Embora, existam políticas públicas, como a Lei 10639/03 citada anteriormente, que obrigam que tais questões sejam tratadas de maneira mais profunda, o que também se pode observar nas escolas é que nem todas as disciplinas, em que seria possível fazer uma abordagem mais contínua do assunto, trabalham de maneira aprofundada essa temática.

Muitas vezes, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira é tratado apenas na disciplina de História e Geografia, enquanto outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Ciências, não exploram esses temas de maneira contínua e aprofundada. Isso contraria as orientações dadas nos documentos oficiais sobre aplicação desses conteúdos em todos os componentes curriculares e pode limitar a compreensão dos estudantes sobre a importância e a relevância da História e Cultura Afro-brasileira em diversas áreas do conhecimento. Assim, realizar uma abordagem não fragmentada acaba se tornando um desafio para a escola. Isso faz com que a real aplicação da Lei 10639/03, que enfatiza a necessidade de inserir esses conteúdos em todos os componentes curriculares, seja questionada.

Apesar de reconhecer a importância de se trabalhar essa temática continuamente nas disciplinas mencionadas, neste trabalho, iremos analisar especificamente os livros da disciplina de Língua Portuguesa. A escolha por concentrar nossas análises em Língua Portuguesa justifica-se pela sua relevância no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação crítica dos alunos, áreas fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e reflexivos. Além disso, os livros didáticos dessa disciplina têm um papel central na construção de narrativas e representações culturais, sendo, portanto, um ponto estratégico para avaliar a presença e a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira. Ao analisar esses materiais, esperamos contribuir para a discussão sobre como a Lei 10.639/03 pode ser efetivamente implementada e aprimorada dentro desse componente curricular.

Ao longo de nossos estudos, verificamos que também consiste em um grande desafio para a aplicação da Lei nas escolas brasileiras, a falta de formação para os professores e a falta de materiais didáticos capazes de apoiar as estratégias de ensino e fazer com que haja engajamento dos alunos nas discussões e abordagens voltadas ao tema. Por essa razão, nos dedicaremos a analisar os cadernos de Língua Portuguesa do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental anos finais, manual do professor, que fazem parte do Sistema Estruturado de Ensino adotado pelo Estado de Mato Grosso. Vale ressaltar que esses materiais não foram avaliados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático

(PNLD). Portanto, sua análise sob a perspectiva proposta nesta pesquisa, assim como em outras, é de grande importância. Avaliar esses materiais nos permitirá compreender melhor como a história e a Cultura Afro-brasileira estão sendo abordadas e identificar possíveis lacunas e áreas para melhorias na aplicação da Lei 10.639/03.

Santos e Gomes (2021) afirmam que em sua pesquisa constaram que a falta de uma formação adequada para os professores, voltada para a prática da étnico-raciais, compromete a atuação desses profissionais e colabora para a permanência de atos de discriminação na instituição de educação infantil.

Como efeito dessa falta de formação docente e materiais pedagógicos, o silenciamento, ainda presente nas escolas, no que se refere ao assunto racismo e valorização da história e cultura negra, se torna cada vez mais evidente.

Em relação a ausência de materiais, Silva (2007) salienta que essa falta, assim como de outros suportes pedagógicos, já não pode mais ser um impedimento para a escola trabalhar as relações étnico-raciais. Uma vez que, os recursos digitais disponíveis nas escolas podem possibilitar o acesso a diversas ferramentas que podem apoiar o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e africana.

A internet, por exemplo, oferece uma ampla gama de materiais, como artigos, vídeos, documentários, entrevistas, obras literárias e músicas que abordam essa temática. Além disso, as próprias escolas e professores têm a capacidade de criar e adaptar materiais pedagógicos para atender às necessidades desse ensino. Isso pode envolver o desenvolvimento de atividades, projetos, debates, produção de textos e exposições que enfoquem a diversidade étnico-racial e combatam o racismo.

Segundo Silva (2007), as dificuldades de se pensar em práticas pedagógicas, que deem maior visibilidade ao negro, é resultado de um extenso processo educacional que sempre reproduziu e valorizou concepções europeias nas escolas ao longo da história da educação brasileira. De acordo com essa autora, a dificuldade para implementação da Lei 10.639/2003 se deve ainda:

[...] muito mais à história das relações etnicorraciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. (Silva, 2007, p. 500)

O trecho em questão destaca a importância de se entender a história das relações étnico-raciais no Brasil e como ela influencia os processos educativos no país. A autora sugere que, muitas vezes, são esses processos que perpetuam preconceitos e estereótipos em relação a diferentes grupos raciais, em vez de falhas nos materiais didáticos ou na abordagem pedagógica. A autora também aponta que, embora existam atualmente mais materiais didáticos sobre diversidade e relações raciais disponíveis, nem sempre eles são facilmente acessíveis para todos. Isso destaca a importância de se garantir o acesso a esses materiais para suprir a necessidade de uma abordagem pedagógica que incorpore a história e as experiências de diferentes grupos raciais, para combater o preconceito e promover a igualdade.

Conforme Souza et. al. (2015, p. 179), “apesar da conquista de marcos legais, a escola que a população negra conhece ainda é uma escola que tem negado a sua existência, orientada pelo esquecimento e pela invisibilidade dessa população”. Dessa forma, a escola se constitui, ainda, como “[...] um não lugar para os negros” (Romão, 2001 p. 17). Pois, reforça por meios das atitudes, crenças, práticas pedagógicas ou pelos próprios conteúdos e as abordagens dos materiais didáticos, preconceitos e estereótipos negativos sobre a população negra. Dessa forma, a escola vai se compondo como um lugar para os não negros. Além disso, não contribui para que os estudantes negros tenham voz e representatividade no ambiente escolar.

A Lei 10639/03 foi um marco importante na história do ensino no Brasil, uma vez que, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana nas escolas do país. Desde então, houve um esforço para incluir esses conteúdos no currículo escolar e promover a valorização da cultura afrodescendente no país.

No entanto, como mencionado anteriormente, ainda há muitos desafios a serem superados no ambiente escolar em relação à promoção de uma Educação das Relações Étnico-raciais livre de estereótipos negativos.

Para mudar essa situação, é necessário um esforço capaz de mobilizar uma educação que seja inclusiva para todas as crianças e jovens do país. Isso pode envolver a criação de políticas públicas específicas para promover a educação antirracista, a formação adequada de educadores para lidar com questões raciais e a disponibilização de recursos e materiais didáticos que valorizem a diversidade étnico-racial do país. Além disso, é fundamental que haja uma reflexão crítica sobre os preconceitos e estereótipos que ainda existem na sociedade brasileira e um esforço conjunto para superá-los.

Por meio das nossas pesquisas, discussões e análises realizadas até aqui, verificamos que, embora as temáticas estejam presentes na BNCC e DRC-MT, o conteúdo que os livros trazem ainda é insuficiente para manter o tema vivo, ou seja, em termos de efetividade da Lei no cotidiano escolar, ainda há muito que avançar.

Assim, para tentar para superar ou amenizar esse problema, acreditamos que seria interessante trazer a perspectiva de pesquisadores negros para tratar dos conteúdos em aula em todos os componentes curriculares, trazer a figura de negros que produziram ciência. Dessa forma, os estudantes terão a oportunidade de ver que a produção científica não é limitada a um grupo racial específico.

É importante que todos conheçam as raízes que ajudaram a compor o Brasil, não através da linguagem do confronto, mas por meio de uma linguagem que traga olhares diferentes para essas questões, que mostre o quanto nosso país é diverso e que ressalte de forma positiva nossas diferenças.

A escola, por sua vez, precisa adotar estratégias de ensino pautadas nas diretrizes de uma educação antirracista, para que assim possa posicionar-se crítica e ativamente nessa temática. Para isso, é necessário elaborar projetos, desenvolver ações e práticas, pois essas podem ser o caminho para preparar os alunos para lidar com o assunto e influenciar no fortalecimento da sua identidade e da autoaceitação.

Nessa perspectiva, os estudantes precisam ter a oportunidade de conhecer para conseguir aprender sobre o outro. Isso poderá trazer autoconfiança, para que eles saibam, aprendam a falar sobre sua história e se sintam parte dela. Isso pode gerar uma boa recepção e fazer com que o estudante negro se sinta acolhido.

Assim, frente ao exposto no próximo capítulo nos dedicaremos a entender a escola e o poder de suas linguagens educacionais no combate ao racismo, na formação de valores, na desconstrução de estereótipos e na promoção da diversidade.

CAPÍTULO III

A ESCOLA E O PODER DAS LINGUAGENS EDUCACIONAIS PARA ALÉM DA ESCRAVIDÃO E PELO COMBATE AO RACISMO

A linguagem nos conecta à riqueza da cultura humana, permitindo-nos explorar diferentes pontos de vista, tradições e valores. Ela nos possibilita refletir sobre nossa própria história e o papel na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda do mundo.

Por meio da linguagem somos capazes de expressar o que sentimos. Ela colabora para que entendamos tudo que está a nossa volta, nos torna mais conscientes de quem realmente somos e de quem são as pessoas com as quais interagimos. A linguagem nos apresenta o universo da cultura, possibilita conhecermos melhor o mundo e o tempo em que vivemos, possibilita que compreendamos o nosso lugar e a nossa posição histórica. Por isso, acreditamos que a linguagem educacional inclusiva, acessível e empoderadora tem o poder de transformar as duras e injustas realidades que permeiam a vida do ser humano.

Assim, nesse capítulo observamos como a linguagem, presente no cotidiano das salas de aulas e nos materiais didáticos, pode reforçar estereótipos negativos e enfatizar apenas as ocasiões de escravidão sofridas pelo povo negro, assim como, pode também atuar como um importante instrumento de transformação social, capaz levar às salas de aulas uma nova e positiva representatividade das pessoas negras. Para iniciar esse capítulo trataremos das concepções de linguagem, bem como a Perspectiva Enunciativo-Discursiva assumida pela BNCC.

3.1 Concepções de Linguagem e a Perspectiva Enunciativo-Discursiva na BNCC: Implicações para o Ensino de Língua Portuguesa

As concepções de linguagem adotadas por documentos oficiais, livros didáticos e educadores para o ensino de Língua Portuguesa direcionam significativamente a maneira como os docentes planejam suas práticas pedagógicas. Moita Lopes (1994) ressalta a importância da linguagem no processo educacional, afirmando que entender sua natureza é fundamental para a formação de qualquer professor. Ou seja, que é essencial ter clareza sobre o papel que a linguagem desempenha no contexto educacional para que

a prática pedagógica se desenvolva de maneira eficaz. Dessa maneira, a forma como a língua/linguagem é concebida impacta diretamente as práticas docentes em sala de aula.

Nesta perspectiva, as concepções de linguagem vigentes fornecem a base teórica e metodológica que orienta desde a seleção de conteúdos e materiais até as estratégias de ensino e avaliação. Dessa forma, influenciam diretamente a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e a formação das competências linguísticas dos alunos, para promover uma aprendizagem adequada às necessidades dos estudantes.

Neste sentido, as concepções de linguagem fundamentam teoricamente as práticas pedagógicas, seja através de uma perspectiva estruturalista, que enfatiza a análise das regras gramaticais, de uma abordagem funcionalista, que destaca a comunicação efetiva em contextos variados, ou de uma visão socioconstrutivista, que valoriza a interação social e a construção de significados. Dessa maneira, a escolha da concepção de linguagem tem implicações diretas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Bakhtin e Volochinov (2017) classificaram as concepções de linguagem em três principais categorias: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato, e a concepção dialógica da linguagem, esta última defendida pelo Círculo de Bakhtin. Geraldi (1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos no Brasil, propôs uma nova nomenclatura para essas concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Essas categorias foram analisadas e suas características adaptadas para o contexto brasileiro de ensino de línguas, assim como podemos ver abaixo:

A linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes - de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A Linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (Geraldi, 1984, p. 43)

De acordo com o pontuado pelo autor, cada uma dessas concepções oferece uma visão distinta da função e do propósito da linguagem, influenciando como o ensino de línguas pode ser conduzido. A primeira visão, focada na expressão do pensamento, se baseia nos estudos linguísticos tradicionais e sugere que a linguagem é fundamentalmente uma forma de manifestar o pensamento. Em outras palavras, a capacidade de se expressar verbalmente é vista como um reflexo direto da capacidade cognitiva.

Na segunda visão, centrada na comunicação como transmissão de mensagens, a linguagem é vista como um código que permite a transmissão de mensagens entre emissor e receptor. Essa concepção está alinhada com a teoria da comunicação e destaca a função da linguagem como meio de transmissão de informações. Em livros didáticos e materiais pedagógicos, essa visão, segundo o autor, geralmente é refletida nas orientações aos professores e nos títulos dos conteúdos. Tendo em vista que as orientações presentes no manual do professor também constituirão nosso *corpus* de análise e que, a princípio, refletem a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, conforme discutida por Geraldi (1984). Não assumiremos essa concepção em nossas análises. Pois, quando o professor lê as orientações, ou seja, o discurso apresentado no manual didático e o compreende, não atua como mero receptor dessas informações, para transmiti-la aos alunos, pois conforme Bakhtin (2003):

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...) A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. (Bakhtin, 2003, p. 271).

Nesse fragmento Bakhtin afirma que a compreensão de um discurso nunca é passiva. Assim, ao compreender o discurso presente nas orientações do manual do professor, o docente adota o que Bakhtin chama de "atitude responsiva ativa", ou seja, ele não apenas decodifica o significado das palavras, mas também reage a elas de maneira crítica e reflexiva. Isso pode envolver concordar, discordar, complementar ou ajustar o que foi dito, o que demonstra que o processo de compreensão é também um processo de interação.

Para Bakhtin, o ato de ouvir ou ler envolve mais do que a recepção mecânica de informações; ele requer engajamento e resposta. Assim, todo discurso se insere em um diálogo contínuo, onde o ouvinte/leitor participa ativamente na construção de sentido. Isso revela que a comunicação é sempre uma via de mão dupla, com falante e ouvinte desempenhando papéis complementares e interdependentes na geração de significado.

Nessa perspectiva, o professor, ao compreender uma orientação oferecida pelo material didático, não é um receptor passivo, mas um agente que contribui ativamente para o processo de construção de conhecimento.

De acordo com Fernandez (2009, p. 73), “Dependendo das orientações dadas pelos manuais de professor, essas poderão ser nocivas se a postura do professor for a de submissão cega a ele, caracterizando a subsunção de seu trabalho ao trabalho dos autores do MP”. Ou seja, para a autora as orientações fornecidas pelos manuais do professor podem ser prejudiciais se o professor as seguir sem questionamento crítico. Para a pesquisadora, isso pode levar à subordinação de sua prática pedagógica às escolhas feitas pelos autores do manual. Portanto, em vez de atuar como um simples transmissor de informações, o professor deve adotar uma postura reflexiva e crítica em relação às orientações oferecidas. Nesse sentido, é preciso que ele avalie e adapte essas diretrizes de acordo com o contexto de sua sala de aula, assumindo uma postura ativa que valorize sua autonomia e a complexidade de sua prática pedagógica.

Com base no argumento de Fernandez (2009), é evidente que o manual do professor deve ser considerado uma ferramenta de apoio, e não um roteiro rígido e inflexível. Ao concordar com a perspectiva da pesquisadora, reforçamos que, ao analisar o gênero central da unidade e as orientações do manual, não estamos sugerindo que o professor se limite estritamente ao que lá está prescrito. Pelo contrário, defendemos que o professor deve utilizar o manual de forma crítica e reflexiva, adaptando-o às demandas específicas de sua sala de aula. Pois, é fundamental que o professor tenha a autonomia para adaptar as sugestões do manual, incorporando recursos adicionais que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação à inclusão de temáticas relevantes, como a Educação das Relações Étnico-raciais.

Dessa forma, o manual, uma vez que se propõe a oferecer orientações metodológicas, deve incluir orientações que incentivem os professores a refletir criticamente sobre sua prática e a buscar alternativas que promovam uma educação verdadeiramente diversificada, alinhada com as legislações vigentes. É importante considerar que, durante a formação inicial, os professores podem não ter tido a oportunidade de explorar em profundidade questões contemporâneas que exigem uma reflexão urgente, como a Educação das Relações Étnico-raciais. Portanto, o manual deve proporcionar suporte e recursos que permitam aos professores integrar essas perspectivas em sua prática pedagógica.

A terceira concepção, que concebe a linguagem como interação, a considera um meio de interação social, em que os sujeitos não apenas transmitem informações, mas também engajam em ações sociais e criam vínculos e compromissos por meio da fala. A linguagem, portanto, é mais do que um simples código de comunicação; é um espaço onde ocorrem práticas sociais e construções de interações entre os sujeitos. Essa perspectiva reconhece a importância da linguagem na dinâmica social e na formação de conexões humanas, promovendo uma abordagem mais interativa e dinâmica para o ensino de línguas.

Ao relacionar as concepções de linguagem descritas por Geraldi (1984) com a abordagem adotada pela BNCC, podemos observar uma convergência importante, pois a BNCC adota uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, que pode ser relacionada com a concepção de linguagem como forma de interação social descrita por esse autor.

A elaboração da (BNCC) representou um marco significativo na educação brasileira, ao oferecer diretrizes para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Dentro desse contexto, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem foi adotada pela BNCC para redefinir como a linguagem deve ser compreendida e ensinada na educação básica. Desse modo, a BNCC (2018) enfatiza:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). (Brasil, 2018 p.67)

Essa perspectiva, enraizada em uma visão de linguagem como prática social, destaca a importância de considerar os contextos de produção e recepção dos textos, bem como as intenções comunicativas dos interlocutores.

Bakhtin é um dos principais teóricos dessa perspectiva, introduziu conceitos fundamentais como dialogismo e polifonia. Essas ideias são particularmente relevantes para a educação, pois sugerem que o ensino da língua deve valorizar a multiplicidade de vozes e o caráter interativo da linguagem, pois segundo o teórico:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da vossa

avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (Bakhtin, 1997, p. 195).

Mikhail Bakhtin discute nesse trecho a natureza dialógica da linguagem. Ele argumenta que as palavras dos outros, quando incorporadas em nosso discurso, não permanecem inalteradas; ao contrário, são inevitavelmente transformadas por nossa compreensão e avaliação pessoal, tornando-se bivocais.

Segundo Bakhtin (1997), a linguagem não existe isoladamente, mas sempre em relação a outros discursos. Cada enunciação é uma resposta a enunciações anteriores e uma antecipação de enunciações futuras. O significado, portanto, é construído de maneira interativa e contínua, num processo dinâmico de troca de sentidos. Esse processo dialógico implica que as palavras carregam não apenas o significado do locutor atual, mas também as influências e ecos de falas anteriores. Além disso, o teórico defende a existência de múltiplas vozes dentro de um único discurso.

Para Bakhtin (1997), essas vozes interagem, complementam-se, contradizem-se e enriquecem o sentido do discurso. Cada palavra pode carregar as intenções e as perspectivas de diferentes sujeitos, tornando-se um campo de conflito e negociação de significados. Logo, o sentido de uma enunciação é sempre construído em diálogo com outras enunciações, tanto no presente quanto no passado. Desse modo, a linguagem é vista como um processo dinâmico e interativo, onde cada fala é uma resposta a falas anteriores e uma antecipação de respostas futuras.

Em um ambiente educacional, os alunos e professores estão constantemente em diálogo, não apenas entre si, mas com os textos, ideias e discursos que encontram. Reconhecer a bivocalidade e a polifonia nas interações pode ajudar os educadores a entender melhor como os significados são construídos e negociados em sala de aula, como as narrativas são construídas e como as vozes de diferentes grupos sociais são representadas ou marginalizadas.

Ao adotar a perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva e sua relação dialógica com o ensino da Língua como prática social, a BNCC valoriza a interação e a

dinâmica social no processo de ensino-aprendizagem. Ela reconhece que a linguagem é um instrumento fundamental para a construção de significados, a negociação de identidades e a participação ativa na sociedade.

Nessa direção, a BNCC reflete a terceira concepção de linguagem apontada por Geraldi (1984), promovendo um ensino de língua portuguesa que privilegia a interação e a prática social da linguagem. Ao alinhar-se também às teorias bakhtinianas, a BNCC enfatiza a relação dialógica da linguagem, reconhecendo que a comunicação é um processo interativo e socialmente situado. Isso atende às demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com as realidades dos estudantes. Nessa perspectiva, a Base ainda orienta a:

I. Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas; II. Decidir sobre formas de organização dos componentes curriculares [...]. III. Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas[...]. IV. Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os estudantes nas aprendizagens. (Brasil, 2018, p. 16).

Esse fragmento extraído da Base instrui a contextualizar os conteúdos curriculares, decidir sobre a organização dos componentes curriculares, selecionar metodologias e estratégias diversificadas e criar situações para motivar e engajar os estudantes. Essas orientações estão alinhadas com a concepção de linguagem como prática social, conforme defendido por Bakhtin (1929, p. 127), que afirma que a linguagem é uma prática social, cuja realidade material — a língua — se configura como "um processo de evolução contínua, formado pelo fenômeno social da interação verbal, que se realiza através da enunciação". Assim, a BNCC adota uma abordagem que reflete a visão bakhtiniana de que a linguagem não é um sistema fechado, mas sim um processo dinâmico, constantemente moldada e enriquecida pela interação social e pelo diálogo contínuo.

Nesse sentido, a concepção de linguagem como "um processo de evolução contínua" enfatiza que a língua ganha significado e se transforma através do diálogo e da interação verbal. Dessa forma, a BNCC, ao promover a contextualização dos conteúdos e a diversificação das metodologias, incorpora uma visão bakhtiniana de que a aprendizagem é um processo social e interativo. Isso reforça a ideia de que a educação

deve ser adaptada às necessidades e realidades dos alunos, valorizando o diálogo e a troca de experiências como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem.

A BNCC, ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva, reflete a concepção de que a linguagem é fundamentalmente uma forma de interação social, enfatizando, assim, o seu papel na construção de significados e nas práticas sociais. Essa abordagem vai além da simples transmissão de informações ou da expressão do pensamento, reconhecendo a linguagem como um elemento dinâmico e fundamental na formação das relações humanas e na participação ativa na sociedade.

Além disso, podemos observar que a BNCC mantém muitos dos princípios já estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), especialmente a ênfase no texto e nos gêneros textuais, mantendo a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Com isso, demonstra que o ensino de língua portuguesa não pode ser descontextualizado, devendo sempre estar relacionado aos usos sociais da língua. Conforme podemos observar no seguinte fragmento extraído da base:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). [...] Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018 p.67)

A BNCC enfatiza a importância da interação e da prática social da linguagem, buscando assegurar a continuidade de uma abordagem que valorize os contextos de produção e recepção dos textos, em consonância com as demandas contemporâneas. Nesse sentido, assume a centralidade do texto como unidade de trabalho, o que é fundamental para uma abordagem enunciativo-discursiva. Tal abordagem considera os textos não apenas como objetos de estudo, mas como produtos de contextos específicos de produção e comunicação. A abordagem enunciativo-discursiva valoriza a interação social e o contexto das enunciações, permitindo uma compreensão mais profunda e crítica dos textos.

Partindo dessa perspectiva, ao realizar a análise dos gêneros discursivos dos Manuais de Língua Portuguesa do Sistema Estruturado de Ensino, adotaremos a

concepção de linguagem como interação. Uma vez que, Silva e Trotta (2019), afirmam que:

Percebem-se acentuadas mudanças do ensino de Língua Portuguesa ocorridas nas últimas três décadas, em que o ensino gramatical deu lugar ao texto como objeto central do processo pedagógico, e a concepção de ensino de teoria da comunicação à concepção de interação. (Trotta, 2019, p.40)

Além das mudanças apontadas pelos pesquisadores quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a concepção de linguagem como interação, é especialmente relevante porque a BNCC (2018) destaca a centralidade do texto como unidade de trabalho, reconhecendo a importância do contexto e da interação na construção do sentido.

De acordo com a Base, o texto assume um papel central na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, sendo considerado com base em seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diversas esferas e campos sociais de atividade, comunicação e uso da linguagem. Segundo o documento de referência, os conhecimentos sobre gêneros textuais, sobre os textos em si, sobre a língua e a norma-padrão, bem como sobre as diferentes formas de linguagem (semioses), devem ser utilizados para desenvolver as habilidades de leitura, produção e manipulação das linguagens. Essas habilidades, por sua vez, devem contribuir para expandir as oportunidades de participação em práticas de variadas esferas e campos da atividade humana.

Koch (2002, p. 17) afirma que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos[...]”. Nessa direção, o texto não é visto apenas como um conjunto de palavras com significado fixo, mas como um ambiente dinâmico, no qual os interlocutores (leitor e autor) participam ativamente da construção de sentido. Essa visão destaca o papel dos sujeitos na interpretação e na construção do texto, com cada leitor trazendo suas próprias experiências e conhecimentos para o processo de leitura. Da mesma forma, o autor se constrói ao dialogar com o leitor, antecipando respostas, questionamentos e interpretações. Essa interação não é passiva, mas sim um processo contínuo de negociação de significados, onde ambos os interlocutores influenciam e são influenciados pela leitura do texto.

Dessa forma, a citação de Koch reforça a importância da interação no processo comunicativo, mostrando que o texto é um ponto de encontro de vozes e perspectivas, e não uma estrutura unidirecional com sentido fechado. No contexto da sala de aula,

enquanto estudante e professor leem e trabalham juntos na interpretação do texto, ocorre um diálogo que resulta na construção de novos conhecimentos. Tanto o professor quanto o aluno, assim como o texto e o leitor, são vistos como participantes de uma interação, onde ambos colaboram ativamente, construindo saberes de forma conjunta.

Nesse sentido, o texto oferece oportunidades para explorar como as diversas produções abordam e representam questões étnico-raciais e constroem realidades sociais. Por meio deles, também é possível identificar e analisar a presença e o tratamento de temas relacionados à diversidade e às relações étnico-raciais nos materiais didáticos. Essa abordagem contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Portanto, a integração da perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais no estudo dos gêneros discursivos fortalece a capacidade dos alunos de participar ativamente e de forma crítica nas diversas esferas da atividade humana, promovendo uma educação que não só ensina a língua, mas também fomenta uma compreensão profunda das questões sociais e culturais.

Diante ao exposto nessa seção, compreendemos que a concepção de linguagem como interação é fundamental para a Educação das Relações Étnico-raciais, pois permite uma análise crítica e contextualizada dos textos. Ao entender que a linguagem se desenvolve e se transforma através das interações sociais e culturais, podemos abordar de maneira mais eficaz as questões relacionadas à diversidade, inclusão e representações étnico-raciais nos materiais didáticos. Essa perspectiva promove um ensino que não apenas reflete as múltiplas vozes e experiências dos alunos, mas também contribui para a construção de um ambiente educacional mais consciente das relações sociais.

Tendo em vista que a concepção de linguagem como interação orientará a análise dos manuais do professor nesta tese, torna-se fundamental avançarmos para a discussão sobre Letramentos e Multiletramentos. Essas abordagens complementam a perspectiva de linguagem ao ampliar a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos culturais e midiáticos. Desse modo, na próxima seção, exploraremos como essas noções contribuem de maneira significativa para a Educação das Relações Étnico-raciais, promovendo um ensino que valoriza as múltiplas formas de expressão e os diversos repertórios culturais presentes nas interações sociais.

3.2 Letramentos e Multiletramentos: Sua Importância para a Educação das Relações Étnico-raciais

A Educação das Relações Étnico-raciais é fundamental para a inserção dos indivíduos em um mundo social em que o racismo ainda persiste. Além disso, capacita os estudantes para se envolverem de forma significativa e competente nas interações sociais e constituir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Nesse contexto, as práticas de Letramentos e Multiletramentos podem ser desenvolvidas em diversas metodologias educacionais e funcionar como mecanismos para promover a compreensão e o respeito à diversidade étnica.

Conforme Soares (2017), a partir dos anos 1980, tanto no Brasil quanto em outros países, o ato de saber ler e escrever, que se resumia em dominar a codificação e decodificação, já não era mais suficiente. Havia a necessidade de que as práticas de leitura e escrita fossem além dessas habilidades básicas, o que levou ao surgimento do termo "Letramento", no singular, fazendo uma analogia com a palavra inglesa *Literacy*.

De acordo com Soares (2009), o termo foi mencionado pela primeira vez nos escritos de Mary Kato em 1986 e, dois anos depois, em 1988, apareceu também em um texto de Lêda Verdiani Tfouni. Esse termo passou a ser utilizado para descrever comportamentos e práticas sociais ligados à leitura e à escrita que vão além do mero domínio do sistema alfabético e ortográfico. Assim, para Soares (2009, p.40), “O indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de Letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”.

Nessa direção, Kleiman (2005, p. 14) afirma que “uma pessoa não-alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, nas práticas letradas de sua comunidade e, por isso, é considerada letrada”.

A perspectiva dos estudos de Letramento, proposta pela educadora e pesquisadora Magda Soares, considera o letrar e alfabetizar, ou alfabetizar letrando, como processos simultâneos e indissociáveis no início da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética pela criança, e essa abordagem tem sido adotada por professores alfabetizadores. Soares (2004) define Letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p.47). Ou seja, essa prática vai além das habilidades básicas de leitura e escrita, assim como podemos ver nesse outro fragmento desenvolvido pela autora:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de Letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares 1998, p.39,40)

Essa distinção feita por Soares enfatiza que a alfabetização, por si só, não garante que o indivíduo esteja preparado para participar plenamente nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Para a autora o Letramento implica um uso contextualizado e significativo dessas habilidades, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que integrem a alfabetização ao Letramento, para que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também compreendam e utilizem a leitura e a escrita em suas vidas sociais e culturais.

Nessa perspectiva, Soares (2003, p. 42) afirma que “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Assim, ao destacar que letrar envolve inserir a leitura e a escrita em contextos significativos, Soares aponta para a importância de alinhar essas habilidades à realidade dos alunos, permitindo que eles compreendam o propósito e a utilidade social da leitura e da escrita. Desse modo, o processo de Letramento deve ser orientado para práticas que façam sentido para os alunos, vinculadas a suas experiências, cultura e necessidades cotidianas. Assim, o ato de ler e escrever não é apenas uma competência mecânica, mas uma prática social que integra o aluno ao seu meio, tornando-o capaz de participar de maneira crítica e ativa na sociedade.

O conceito de Letramento tem evoluído significativamente ao longo dos anos, com diferentes modelos oferecendo perspectivas variadas sobre o seu papel e impacto nas sociedades. De acordo com Barros (2024), a própria essência do termo abriu portas para novas e importantes análises, já que a separação entre alfabetização e Letramento trouxe elementos essenciais para as práticas sociais, focando não só na linguagem escrita, mas também na oralidade, nas linguagens valorizadas e nas menos valorizadas, e na cultura tanto global quanto local. Por isso, o uso do termo no singular já não conseguia mais abranger a diversidade dessas práticas sociais e culturais relacionadas ao uso da língua na leitura, escrita e fala, tornando necessário o uso do plural: "Letramentos".

O termo "Letramento" no singular pode dar a impressão de um único modelo de habilidade linguística, o que não reflete a realidade linguística e cultural de uma sociedade diversa. Usar "Letramentos" no plural, portanto, permite reconhecer a complexidade e a

variedade dos contextos em que as pessoas estão inseridas, assim como as diferentes formas de interpretar e produzir a linguagem nesses contextos.

Nessa direção, Street (2014) afirma que Letramento se refere a todas as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita dentro de uma sociedade, variando de um grupo social para outro. Sob essa perspectiva defendida pelo autor, a visão tradicional do Letramento como uma habilidade meramente "neutra" ou técnica é rejeitada. Na visão do pesquisador, o Letramento é visto como um fenômeno que está imerso em práticas culturais e ideológicas, refletindo e reforçando as dinâmicas de poder e as normas sociais. Isso implica que as práticas de leitura e escrita não se concentram apenas sobre o domínio técnico, mas também sobre como essas práticas se relacionam com identidades sociais, práticas culturais e contextos de poder específicos.

De acordo com Street (2014), dois modelos de Letramento são definidos a partir de suas pesquisas: o autônomo e o ideológico. O modelo de Letramento autônomo vê a escrita como uma tecnologia ou instrumento que é independente do contexto social em que a pessoa se encontra. Este modelo associa a escrita ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social. Ele é fundamentado em uma abordagem universal e neutra, que não considera as variações culturais e se baseia em habilidades cognitivas, impondo suas concepções a diferentes classes sociais, grupos e culturas.

O modelo ideológico, segundo Street (2014), parte da premissa de “[...] que o Letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra [...]” Street (p. 53). Esse modelo considera também os aspectos culturais e históricos de um grupo social, indo além da simples capacidade de escrever ou decodificar letras. A expressão "ideológico" evidencia que “as práticas de Letramento estão ligadas tanto à cultura quanto às estruturas de poder” (Street, 2014, p. 172). Dentro desse modelo, os estudantes compreendem os textos que leem e são capazes de usar a escrita de maneira adequada às demandas e contextos sociais específicos.

Street (2014) descreve ainda práticas de Letramento como os "modos culturais de utilização da escrita", que se referem às relações sociais e valorizações associadas ao uso da escrita em diferentes contextos. Ele explica que o conceito de práticas de Letramento opera em um nível mais abstrato e abrange os comportamentos e concepções sociais e culturais que atribuem sentido as práticas de leitura e escrita.

Street (2014) observa que, no modelo ideológico, a diversidade de práticas de leitura e escrita que compõem o Letramento possibilita considerá-lo como algo plural. Assim, é apropriado falar em Letramentos múltiplos, em vez de se referir a um único tipo

de Letramento. Terra (2013, p. 53) esclarece que a “[...] a constituição de diferentes tipos de Letramento está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em determinadas esferas da atividade humana (família, escola, trabalho, igreja etc.) nas quais circulam uma infinidade de textos/gêneros escritos”.

A distinção entre os modelos de Letramento propostos por Street (2014) oferece uma visão mais profunda e contextualizada das práticas de leitura e escrita. Enquanto o modelo autônomo enfoca a escrita como uma tecnologia neutra e universal, o modelo ideológico destaca a importância de considerar as práticas de Letramento dentro de contextos culturais e sociais específicos. Este último modelo revela como o Letramento está imerso em relações de poder e significados culturais, e como a diversidade de práticas letradas reflete a pluralidade das experiências humanas. Compreender essas abordagens é fundamental para promover uma educação mais sensível às variadas formas de Letramento presentes em nossa sociedade.

Diante da necessidade de explorar novas abordagens de Letramento, o Grupo de Nova Londres (GNL) introduziu o conceito de Multiletramentos para, de acordo com Cope; Kalantzis (2009), propor uma nova perspectiva que reavalia os Letramentos e suas implicações para a participação social em esferas públicas, econômicas e comunitárias.

Em 1996, os pesquisadores do GNL publicaram um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais), resultado de um colóquio realizado em Nova Londres, Estados Unidos. Esse manifesto programático autodeclarado teve uma influência tão significativa sobre os estudos de Letramento e multimodalidade no Brasil que se tornou uma das principais referências para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O manifesto, produzido por dez pesquisadores e professores de língua inglesa, enfatizava a importância de as escolas incorporarem os novos Letramentos emergentes na sociedade e de reconhecerem as diferenças culturais nas salas de aula, dadas as múltiplas formas de comunicação e a diversidade linguística e cultural do mundo.

Nesse contexto, os pesquisadores, em seu manifesto, propõem uma perspectiva teórica que explora as relações entre o ambiente social em transformação, experimentado por estudantes e professores, e uma nova abordagem pedagógica que eles denominam "Multiletramentos". Eles argumentam que a diversidade crescente de canais de comunicação e a ampliação da diversidade cultural e linguística no mundo atual exigem

uma concepção de Letramento mais abrangente do que as abordagens tradicionais centradas na língua.

De acordo com o GNL, a ideia de Multiletramentos vai além das limitações das abordagens convencionais ao sublinhar a importância de lidar com as múltiplas diferenças linguísticas e culturais na sociedade contemporânea, algo que é essencial para a vida pessoal, profissional e cidadã dos estudantes.

O GNL defende que a adoção de abordagens pedagógicas de Multiletramentos permitirá que os estudantes atinjam dois objetivos principais da aprendizagem letrada: adquirir domínio sobre as linguagens em constante evolução no âmbito do trabalho, do poder e da comunidade, e desenvolver o engajamento crítico necessário para projetar seus futuros sociais e alcançar sucesso em suas carreiras. Cazdzen et.al (2021) defendem que a pedagogia dos Multiletramentos “concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua (p.19). Além disso, afirmam que:

Os Multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais. (Cazdzen et al, 2021, p.19)

Como pudemos observar, os autores destacam a relevância de uma abordagem pedagógica que vá além do ensino tradicional centrado exclusivamente na língua e enfatizam a necessidade de considerar uma variedade de modos de representação. Nesse sentido, a pedagogia dos Multiletramentos amplia o conceito de Letramento ao incorporar diferentes formas de comunicação e significação, que são cada vez mais essenciais em um mundo marcado pela diversidade cultural e pela constante evolução tecnológica. Essa abordagem reconhece que a linguagem, juntamente com outros modos de significação, não é estática, mas sim um recurso dinâmico e em constante transformação.

Os estudantes, tendo a oportunidade de interagir com esses modos podem recriá-los para atingir seus diversos objetivos culturais. Essa perspectiva sugere uma pedagogia mais flexível e adaptável, capaz de preparar os estudantes para se expressarem e agirem de maneira eficaz em um ambiente culturalmente diverso e tecnologicamente avançado.

O conceito de Multiletramentos, segundo Rojo (2012), abrange dois aspectos principais: a multiplicidade semiótica na constituição dos textos e a multiplicidade cultural. Assim, de acordo com Cope; Kalantziz (2009), a multiplicidade semiótica refere-se à variedade de linguagens, ou seja, textos que utilizam diferentes formas de expressão,

conhecidas como modos ou semioses, como o linguístico, o visual, o auditivo, o gestual e o espacial, entre outros.

De acordo com Rojo (2012), a multiplicidade cultural refere-se às diversas produções culturais letradas que circulam na sociedade, incluindo textos híbridos que combinam diferentes Letramentos (tanto vernaculares quanto dominantes) e campos culturais variados (popular, de massa e erudito). A autora destaca que o Grupo de Nova Londres considera essencial desenvolver habilidades para lidar com dialetos regionais, étnicos ou de classe, assim como com variações no registro que dependem do contexto social e com discursos transculturais híbridos. Dessa forma, na abordagem dos Multiletramentos, Rojo (2012) afirma que a proposta é formar um usuário funcional que possua competência técnica, compreenda como diferentes tipos de texto e tecnologia funcionam, e que seja crítico e capaz de promover mudanças.

Nessa perspectiva, Barros (2024) enfatiza que essa versatilidade da linguagem multiletrada é essencial para facilitar a compreensão e a conscientização sobre as vivências e perspectivas de grupos étnicos e comunidades marginalizadas. Segundo a pesquisadora, isso pode incluir, por exemplo, a leitura de obras de autores afrodescendentes, assistir à filmes e documentários sobre questões raciais, e participar de debates que promovam o diálogo entre diferentes culturas. Além disso, a linguagem multiletrada pode ser uma ferramenta importante para incentivar ações antirracistas, como criar textos e outros conteúdos que celebrem a diversidade e a inclusão, utilizando uma linguagem inclusiva e respeitosa, e construindo ambientes que reforcem a necessidade de igualdade de oportunidades e o reconhecimento da dignidade humana. Para a pesquisadora, isso contribui para a formação de novas identidades e de indivíduos críticos e empáticos.

Barros (2024) argumenta que a escola deve ir além do ensino tradicional do Letramento escolar e “transpassar os muros que a cercam e proporcionar aos alunos experiências que produzam Letramentos sociais, ou seja, Letramentos que serão necessários nas práticas sociais do seu dia a dia” (p.44). Conforme Lemke (2010):

[...] Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros. (Lemke, 2010, p.458)

Nessa perspectiva, o ato de ler e escrever não ocorre isoladamente, mas sim dentro de contextos sociais e históricos. A ideia defendida pelo autor, de que os Letramentos são sempre sociais, significa que as práticas de leitura e escrita não são atividades isoladas, mas são parte da participação dos indivíduos em uma comunidade.

No contexto educacional, quando os alunos leem um texto, não devem apenas decodificar palavras, mas também interpretar significados com base em seu conhecimento prévio e nas convenções sociais e culturais que compartilham com outros leitores. Da mesma forma, quando escrevem, contribuem para essa rede de significados, influenciando e sendo influenciados por ela.

Assim, ao invés do professor focar apenas no ensino de habilidades técnicas de leitura e escrita, os educadores devem considerar o contexto social e cultural dos alunos. Para assim reconhecer e valorizar as práticas letradas que os alunos já possuem, bem como criar oportunidades para que eles usem o Letramento de maneiras que sejam significativas e relevantes para suas vidas.

Essa abordagem pode ser relacionada aos princípios do Letramento Racial Crítico, que busca não apenas ensinar habilidades de leitura e escrita, mas também conscientizar os alunos sobre as questões raciais e sociais que permeiam suas vidas.

Barros (2024, p.44) defende ainda que a escola é um espaço potencializador de formação humana, por isso “deve lançar mão de mecanismos e estratégias que promovam *Letramentos*, utilizando linguagens que contemplem toda a diversidade de seus alunos, em uma demonstração de reconhecimento e valorização dos seus, de forma crítica, responsiva e inclusiva.”. Essa concepção, reforça a ideia de que o Letramento Racial Crítico é uma ferramenta essencial para a formação de indivíduos que serão não apenas letrados, mas também conscientes e engajados em promover a justiça social e a inclusão em seus contextos diários.

Diante as discussões apresentadas nessa seção, podemos concluir que a abordagem dos Letramentos e Multiletramentos é fundamental para a Educação das Relações Étnico-raciais, pois oferece ferramentas para enfrentar as complexidades de um mundo social marcado pela diversidade e pelo racismo persistente. A evolução do conceito de Letramento, conforme discutido por Magda Soares, e as perspectivas contemporâneas dos Multiletramentos, como apresentado por Cazdzen et al. e Rojo, ressaltam a necessidade de ir além das habilidades básicas de leitura e escrita para incluir práticas sociais e culturais significativas nas práticas pedagógicas.

A Pedagogia dos Multiletramentos, que discorre sobre uma variedade de modos de significação e representação, pode permitir que os estudantes se envolvam de maneira mais profunda e contextualizada com a linguagem e a cultura. Essa abordagem amplia o conceito de Letramento para incluir não apenas a capacidade técnica de ler e escrever, mas também a habilidade de utilizar essas práticas de forma crítica e adaptativa em diferentes contextos culturais e sociais.

Assim, promove-se uma educação que não apenas ensina habilidades práticas, mas também prepara os alunos para participar ativamente e de maneira crítica na sociedade para compreender e valorizar a diversidade étnica e cultural. O desenvolvimento de competências que vão além da mera alfabetização técnica, como a capacidade de interpretar e criar textos em diversos formatos e contextos, é fundamental para a formação de cidadãos engajados e conscientes.

Portanto, ao adotar práticas pedagógicas que incorporam as múltiplas dimensões dos Letramentos e Multiletramentos, é possível oferecer aos alunos uma educação mais rica e relevante, que responde às demandas e desafios do mundo contemporâneo. Essa abordagem pode promover um maior entendimento e respeito pela diversidade étnico-racial e preparar os estudantes para atuar de forma crítica e competente nas esferas pessoal, profissional e cidadã. Assim, a educação se torna um instrumento poderoso para a transformação social.

Além disso, a compreensão dos Letramentos e dos Multiletramentos como práticas sociais, alinhadas à concepção de linguagem como interação social, podem oferecer uma base sólida para o desenvolvimento de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Ao integrar essas perspectivas, os materiais didáticos podem promover um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade, fomenta a inclusão e contribui para a construção de uma sociedade antirracista.

Nesse contexto, o conceito de Letramento Racial Crítico (LRC), pode desempenhar um papel essencial tanto na formação docente como na formação discente, pois a integração de práticas pedagógicas que incorporem os Multiletramentos e os Letramentos Sociais como o LRC permite aos professores desenvolver estratégias eficazes para promover uma educação antirracista. Por essa razão, na próxima seção discutiremos o LRC de forma mais abrangente.

3.3. Promovendo uma educação antirracista: Letramento Racial Crítico

Desenvolver práticas pedagógicas que integrem os princípios da Educação Antirracista nas aulas de língua pode ser um dos caminhos para aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos, indo além do simples domínio da língua, capacitando-os a se tornarem cidadãos mais conscientes e críticos em relação às questões raciais e étnicas. Ferreira (2007) reforça essa ideia ao afirmar que as aulas de língua têm a responsabilidade de abordar temas que promovam a desconstrução de estereótipos e a reflexão sobre as desigualdades sociais associadas aos conceitos de raça e etnia.

Nesse contexto, Leffa (2008, p. 374) complementa ao destacar que, como professores, "transmitimos valores políticos não apenas por meio de nossas ações, mas também através da nossa própria identidade e postura". Isso significa que nossas crenças e atitudes em relação à diversidade, igualdade e justiça social influenciam diretamente a forma como os alunos percebem e entendem esses conceitos.

SANTOS, C. G. et al. (2021) afirmam que a Educação Antirracista surge como uma necessidade urgente para abordar as situações de racismo que permeiam a sociedade, inclusive o ambiente escolar. Para os autores, ela se torna um instrumento essencial para capacitar professores/as e estudantes a lidar de forma imediata com as questões de racismo que possam surgir nos discursos cotidianos da escola. Portanto, o Letramento Racial Crítico se configura como uma das bases da Educação Antirracista, pois desempenha um papel fundamental na promoção de seus objetivos.

Para Ferreira (2015), o Letramento Crítico funciona como uma ferramenta capaz de entender o contexto político, ideológico e social ao qual os estudantes pertencem. De acordo com Ferreira (2014, p. 250), "vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar [...]". Dessa maneira, as estratégias pedagógicas que serão adotadas pelo professor para trabalhar nessa perspectiva é o Letramento Racial Crítico.

De acordo com Tavares (2020), o Letramento vai operar sempre, é a forma de alfabetizar, de tornar possível em uma linguagem pedagógica o processo seja de libertação ou um processo de dominação. "[...] Nós temos que interromper as blindagens cognitivas que foram promovidas pelo Letramento colonial e promover este Letramento Racial libertário, emancipador, descolonizar" (Tavares, 2020 p.53). Assim, o autor ressalta que o Letramento é uma ferramenta poderosa que está sempre em operação, influenciando a forma como as pessoas são alfabetizadas e como a linguagem é usada como uma ferramenta pedagógica para fins diversos, sejam eles de libertação ou de

dominação. O autor também enfatiza a necessidade de reconhecer e interromper as barreiras cognitivas que foram historicamente promovidas pelo Letramento colonial que, por diversas vezes, perpetuou desigualdades e promoveu perspectivas eurocêntricas e opressoras.

Como discutido anteriormente, o conceito de Letramento tem se expandido ao longo do tempo, respondendo à necessidade de incluir uma diversidade de práticas sociais e culturais que ultrapassam a simples decodificação de textos escritos. No contexto da Educação das Relações Étnico-raciais, as práticas de Letramentos e Multiletramentos podem auxiliar na desconstrução de ideias, crenças e estereótipos racistas, oferecendo uma abordagem que contribui para a promoção do respeito, da igualdade e da inclusão.

As instituições que oferecem formação inicial ao professor e também a escola desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de práticas de Letramentos, pois são nesses espaços que maioria das pessoas adquirem novas e mais aprofundadas habilidades de leitura, escrita e comunicação necessárias para o ensino e aprendizagem e para participar plenamente da sociedade. Assim, tratam-se de ambientes formais de ensino projetados especificamente para produzir conhecimentos e competências, incluindo os Letramentos e Multiletramentos.

De acordo com Barros (2024), o Letramento Racial Crítico (LRC), aliado aos demais Letramentos e Multiletramentos, torna-se um grande potencializador da (re)construção identitária dos alunos, uma vez que, segundo a pesquisadora, implica analisar como a categoria raça influencia as vivências e a dinâmica social experienciadas pelo sujeito. Além disso, a pesquisadora argumenta que:

Os Letramentos possibilitam a problematização da educação oferecida pelo Estado brasileiro. Acreditamos, em especial, que o LRC gera condições para fortalecer a identidade de alunos e alunas negras, bem como sinaliza para o docente que o trabalho com raça enquanto categoria a ser analisada e repensada faz toda a diferença para o aluno presente em sala de aula. (Barros, 2024, p. 46)

Nesse fragmento, a pesquisadora sugere que os Letramentos, especialmente o (LRC), são ferramentas poderosas para questionar e reavaliar a educação oferecida pelo Estado brasileiro. Barros (2024) enfatiza que o LRC é fundamental para o fortalecimento da identidade de alunos e alunas negras, destacando a importância de considerar a raça como uma categoria central de análise no ambiente educacional. Na concepção da pesquisadora, ao fazer isso, o LRC promove a autoafirmação e o empoderamento dos

estudantes negros e orienta os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas, reconhecendo a relevância de abordar questões raciais de maneira crítica e inclusiva. Dessa maneira, um trabalho pedagógico consciente e comprometido com a igualdade racial pode transformar a experiência educacional, tornando-a mais relevante e significativa para todos os alunos, especialmente para aqueles que enfrentam as consequências do racismo na sociedade.

O (LRC) se baseia na análise crítica de conceitos como raça, racismo, identidade e branquitude, conforme discutido por Ferreira (2015), que destaca que:

[...] Letramento Racial Crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p. 138).

A autora, precursora do conceito de LRC no contexto brasileiro, nesse trecho destaca que ele é essencial para a reflexão aprofundada sobre questões de raça e racismo. O LRC, na concepção da autora, permite que indivíduos examinem suas próprias percepções e compreensões de como raça e racismo influenciam suas vidas cotidianas e identidades sociais. Ou seja, como essas questões impactam os diversos contextos em que estão inseridos, como no ambiente de trabalho, escolar, universitário, nas famílias e nas relações sociais. Por essa razão, ao promover essa reflexão crítica, o LRC ajuda a desvelar as maneiras sutis e explícitas através das quais o racismo afeta as experiências e identidades das pessoas.

Desse modo, compreender essas dinâmicas é fundamental para reconhecer e enfrentar as desigualdades raciais que permeiam diferentes aspectos da vida. Assim, o LRC não só fornece uma lente para analisar as práticas e estruturas sociais existentes, mas também capacita os indivíduos a agir de forma mais consciente e informada.

Mosley (2010) define a pedagogia para o Letramento Racial Crítico como um conjunto de ferramentas pedagógicas projetadas para aplicar o Letramento Racial nas escolas, bem como desafiar as ideologias que erroneamente ensinaram que todos os grupos minoritários têm oportunidades iguais para o sucesso educacional. Para Pereira e Lacerda (2019), o Letramento Racial Crítico:

[...] pode contribuir para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens, à medida

que os indivíduos entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos, aprendem a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscam meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível (Lacerda, 2019, p. 103).

Como podemos ver os autores, destacam que o Letramento Racial Crítico pode ajudar os sujeitos a compreenderem melhor, não apenas a história e as questões raciais, mas também a si mesmos, fortalecendo sua identidade. Além disso, proporcionar uma base sólida para enfrentar e superar as desvantagens históricas associadas à raça. Para os autores, por meio do Letramento Crítico, pode-se também explorar as dinâmicas de poder e discursos relacionados ao racismo, o que favorece uma compreensão mais profunda das estruturas sociais e políticas que perpetuam a desigualdade racial. Em suma, os autores demonstram em suas afirmações que o Letramento Racial Crítico não se limita à educação formal, mas também engaja os indivíduos em um processo de autodescoberta, empoderamento e participação ativa na luta contra o racismo.

Ferreira (2014) explicita que o Letramento Racial consiste em um processo que envolve questionar e promover discussões aprofundadas sobre questões raciais. Ou seja, questionar documentos oficiais e materiais didáticos que perpetuam a hegemonia branca por meio de referências eurocêntricas, ao mesmo tempo em que silenciam ou reforçam estereótipos prejudiciais sobre a população negra. Promover a criação de novos materiais educacionais que reconheçam e representem adequadamente as identidades raciais presentes no contexto escolar e social brasileiro, permitindo que cada indivíduo ocupe o espaço que lhe é devido na estrutura social.

Para Ferreira (2014), essa abordagem também envolve uma reflexão crítica sobre os cursos de formação de professores, questionando que tipos de identidades estão sendo promovidos nesses espaços e se as diversidades estão sendo adequadamente contempladas. Além disso, o Letramento Racial convida a examinar de que maneira as pessoas negras são representadas nos livros de literatura e nos discursos que permeiam a escola e a sociedade, bem como entender o impacto dessas construções na vida e na identidade das pessoas negras. Assim, o Letramento Racial vai além de simplesmente reconhecer a existência de desigualdades raciais. Ele envolve ação direta, questionamento e mudança para criar um ambiente educacional e social para todos, independentemente de sua origem racial.

Entretanto, para que os professores sejam capazes de, por meio do Letramento Racial, conhecer, refletir e discutir suas ações e metodologias para o ensino da História e

Cultura Afro-brasileira, é fundamental destacar a importância da oferta de formação continuada que aborde o ensino desses conteúdos sob a ótica do Letramento Racial. Uma vez que, a formação continuada contribui para capacitar os docentes para enfrentar desafios relacionados ao ensino antirracista. Proporcionando um espaço de para o aprofundamento do entendimento sobre a história e a Cultura Afro-brasileira e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento de habilidades pedagógicas específicas para construir esses conhecimentos junto aos estudantes de forma mais abrangente, eficaz e inclusiva. Contudo, Oliveira e Sacramento (2010) salientam que:

[...] na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciandos cujos conhecimentos sobre as desigualdades étnico-raciais no Brasil foram negados ao longo de sua trajetória escolar, o que traz dificuldades para que percebam as evidências do racismo e seus efeitos em nossos dias. [...] a ausência de reflexão sobre tais questões no planejamento e na prática escolar tem contribuído sobremaneira para o estabelecimento de relações interpessoais assimétricas e pouco respeitadas entre os (as) que integram o cotidiano da escola, numa dinâmica de naturalização das desigualdades e invisibilidade dos indivíduos. Esse silêncio nos embrutece. (Oliveira e Sacramento, 2010, p. 209, 266).

Desse modo, nas formações iniciais ou continuadas, é necessário que o Letramento Racial seja evidenciado, pois ele capacita os professores a compreenderem as dinâmicas raciais e suas implicações na sociedade brasileira para que consigam identificar e superar possíveis preconceitos ou estereótipos que possam afetar seu ensino.

Portanto, oferecer formação continuada que integre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira sob a perspectiva do Letramento Racial é essencial para promover o reconhecimento da diversidade étnica e cultural do Brasil, além de destacar sua relevância na formação dos estudantes. Assim, na próxima seção, abordaremos a importância da capacitação docente para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais, explorando como essa formação pode contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva e crítica.

3.4 Formação de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais

Diante do modelo de sociedade que tivemos no passado e que ainda temos no presente, a escola precisa ser o espaço propício para a materialização de uma educação

antirracista. Contudo, para Gillborn (2002), a educação pode ser uma força no antirracismo, mas é muito frequente o próprio sistema de ensino contribuir para reforçar a permanência dos problemas já existentes. De acordo com Troyna e Carrington (1990):

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (Troyna e Carrington, 1990, p. 1).

Nesse sentido, a educação antirracista tem como objetivo promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Para isso, ela envolve uma ampla variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas que visam transformar a escola em um espaço mais inclusivo e respeitoso. De acordo com os autores, uma das principais estratégias da educação antirracista é a avaliação crítica do currículo formal e do currículo oculto para tentar identificar e corrigir possíveis formas de preconceito e discriminação racial. Isso implica em repensar e adaptar os conteúdos curriculares para que eles reflitam a diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira, bem como em oferecer uma formação crítica e reflexiva aos educadores sobre as questões raciais.

Cavalleiro (2001) destaca oito características de uma Educação Antirracista que ressaltam a importância de uma educação que atua no confronto ao racismo, promove a igualdade racial e valoriza a diversidade étnico-racial:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados. (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Desse modo, para alcançar o que se preconiza em um modelo de educação antirracista, é essencial que os docentes tenham acesso a formações iniciais ou continuadas que agreguem novos conhecimentos e apontem caminhos para a construção de uma educação que valorize o respeito às diferenças. Pois, através da educação é possível superar problemas crônicos da sociedade brasileira, como o racismo e outras formas de opressão.

Entretanto, sabemos que muitas vezes, temas como esse não são abordados em alguns cursos de licenciatura, ou são tratados superficialmente. Isso se deve ao fato de, em muitos cursos de graduação, não haver uma disciplina específica que trabalhe esse assunto. Por isso, é essencial que haja a descolonização dos currículos escolares nas universidades, pois essas unidades de ensino formam os professores que irão atuar na educação básica.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a Lei 10.639/03 caracteriza-se como um importante instrumento para que a escola possa reivindicar, junto as secretarias de educação municipais ou estaduais, cursos de formação continuada para os professores. Assim, os docentes terão condições de adquirir mais conhecimentos e informações para pensar em práticas pedagógicas que se articulem as diretrizes da Lei e, ainda, elaborar um currículo que valorize a Cultura Afro-brasileira e trabalhe de maneira significativa a educação étnico-racial. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Leis sozinhas não bastam, nessa luta o papel do docente é fundamental. O professor deve possuir informações, formação, discernimento e sensibilidade sobre a situação da realidade racial e social no país para contribuir com a superação do preconceito e discriminação. (Brasil. MEC, 1997, p.4)

Assim, a construção e a aplicação desse currículo dependem dos educadores, que precisam assumir postura e consciência crítica e reflexiva, acompanhadas de uma sólida formação continuada, pois as mudanças implantadas na educação básica repercutem diretamente sobre a sua atuação em sala de aula e sobre a formação discente.

Nessa perspectiva, Gomes (2003) enfatiza que a formação de professores é uma preocupação constante do campo educacional. Segundo a autora, o MEC, a Universidade, os Centros de Formação, as Escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é

preciso formá-los mais adequadamente tanto quando estão em seu percurso inicial como quando já estão em serviço.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013), afirmam que os alunos precisam ser orientados por professores qualificados e com formação para lidar com as tensas relações reproduzidas pelo racismo e discriminações. Ou seja, precisam estar preparados e ter um conhecimento mais amplo sobre as lutas, movimentos sociais, a realidade e a ideologia defendida por esses grupos. Pois somente dessa forma, terão condições de conduzir uma educação voltada para as relações entre diferentes grupos étnico-raciais. Entretanto, assim como em outras situações, as formações não chegam as escolas, ou seja, as políticas públicas instituem, implantam modificações, mas em muito pouco amparam o professor para que ele possa levar os novos conhecimentos aos estudantes.

Nesse sentido, o trabalho com as questões étnico-raciais é garantido pelas leis nacionais, porém é preciso investir na formação docente para que o professor consiga levar para a sala de aula uma criticidade reflexiva sobre e contra o racismo. Pois, na perspectiva de Oliveira (2007), na escola tem-se promovido:

[...] uma imagem de negro (“preto”) como um ser que “vale menos”, que tem “direito” a “menos”, que “é menos” do que aquele que não o é. Uma imagem que permeia a relação entre os alunos e que configura formas de relação entre “não-pretos” e “pretos,” em que, muitas vezes, os primeiros se colocam incondicionalmente acima dos segundos e fazem de tudo para marcar esta “diferença que desvaloriza” [grifos do autor]. (Oliveira, 2007, p. 61)

É comum que na escola, assim como na sociedade como um todo, ainda exista uma imagem estereotipada e desvalorizada do negro. Essa imagem, como dito anteriormente, é fruto de um longo processo histórico de discriminação e racismo que persiste até os dias de hoje. Essa situação pode interferir negativamente na relação entre os alunos e contribuir para que os estudantes brancos muitas vezes se coloquem acima dos negros, marcando uma suposta diferença que desvaloriza. Por isso, é fundamental que a escola promova uma educação antirracista, que combata essa imagem estereotipada e desvalorizada dos negros.

Nesse sentido, Gomes (2004) enfatiza que, talvez, um primeiro passo a ser dado pelos professores, que aceitem o desafio de pensar as conexões existentes entre

educação e identidade negra, seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita deve levar em consideração que, no Brasil, vivemos sobre o mito da democracia racial e sofremos um racismo ambíguo. A partir daí, segundo a autora, é necessário compreender que uma das características de qualquer tipo de racismo é sustentar a dominação de um determinado grupo étnico-racial em detrimento da expressão e da identidade de outros. Para ela, é no centro dessa problemática que estamos inseridos, o que significa estarmos em uma zona de tensão.

Dessa maneira, a transformação que desejamos alcançar vai muito além do currículo escolar, trata-se de uma mudança de atitudes e concepções discriminatórias. Por isso, é fundamental que o professor tenha uma formação que também confronte seus próprios preconceitos e o ajude a combater o racismo que ainda existe na escola. E, além disso, contribua para a desconstrução da imagem negativa e inferiorizada do negro que até hoje se perpetua na sociedade e também dentro da escola. Nesse sentido, Gomes (2004) aponta que:

É necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal (Gomes, 2004, p.149).

A prática do racismo ainda é um problema social que não pode ser omitido ou silenciado na formação docente. Ou seja, tanto nos cursos de graduação, quanto nas formações continuadas, o professor precisa ter acesso à conhecimentos que o ajudem a intervir adequadamente ao lidar com materiais didáticos que não exploram ou exploram pouco essa temática e com atitudes preconceituosas entre os estudantes dentro do ambiente escolar. Além disso, precisa saber da importância de se trabalhar essas questões com os educandos.

Assim, conforme Gomes (2004), nas formações oferecidas aos professores seria importante construir experiências em que fosse possível propor estratégias de intervenção escolar, que valorizassem a cultura negra e eliminassem práticas racistas. Isto é, práticas que podem se manifestar das mais variadas formas, por meio de atitudes, gestos e palavras discriminatórias entre os estudantes. Tais comportamentos muitas vezes são ignorados pelos professores, por não terem formação sobre a temática ou por terem sido ensinados

a enxergarem o negro somente a partir do viés da escravidão, da dor e da violência. Nessa direção Coelho (2005) salienta que:

Uma das responsabilidades do curso de formação de professores, portanto, seria encontrar caminhos que tornem o professor habilitado a dismantelar as representações racistas, presentes no conteúdo didático, em seu comportamento e no comportamento dos alunos. Isto, no entanto, só poderá ser feito, caso venhamos a entender que o professor necessita desenvolver um cabedal, um recurso intelectual que o prepare para o enfrentamento da questão. (Coelho, 2005, p. 134).

Nesse sentido, um professor que não tenha acesso a uma qualificação que dê suporte a ele para combater ou prevenir o racismo na escola, pode contribuir para o aumento dessas práticas, pois “[...] o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar”. (Silva 2001, p. 66).

Assim, um professor que não esteja engajado a essas questões poderá correr o risco de manter-se passivo, inerte a determinadas situações e na pior das hipóteses reproduzir o racismo inconscientemente, por meio de representações racistas que também se fazem presentes em sua fala, crenças e até no próprio material didático que utiliza. Para Santos (2007):

[...] a formação do educador para o tratamento da diversidade étnica e racial, no contexto escolar, é de suma importância para uma prática profissional cotidiana e segura para a inclusão da diversidade racial. No entanto, o não acesso à informação e formação específica para a sua prática educativa em relação à temática, não o isenta da responsabilidade e sensibilidade com o tratamento da diversidade e proteção dos alunos frente às situações de discriminação. (Santos, 2007, p. 77)

Ou seja, deve haver sempre uma preocupação em combater a discriminação racial na escola, mesmo que o docente não tenha tido a oportunidade de obter informações ou ampliar o seu conhecimento a respeito do assunto. Pois, de acordo com o que enfatiza o autor, precisam estar atentos para poder intervir diante de alguma forma de manifestação do racismo, seja ela direta ou sutil.

De acordo com os pesquisadores mencionados até o momento, um professor que passa por uma formação pautada no Letramento Racial Crítico tem uma capacidade ampliada de identificar o preconceito racial entre os alunos e de abordar os materiais

didáticos a partir de uma perspectiva que desafie as visões tradicionais sobre a população negra. Para Ferreira (2019):

Quando pensamos em formação de professoras/es, temos que pensar nos materiais utilizados por essas professoras/es e, na maioria deles, é difícil encontrar pessoas negras como protagonistas. Ao trabalhar com Letramento Racial Crítico, você possibilita que as pessoas se vejam e percebam a ausência de representatividade nos materiais e na mídia também. (Ferreira, 2019, p.125)

Nesse trecho, Ferreira (2019) enfatiza a relevância do Letramento Racial Crítico na formação de professores, destacando a questão da representatividade nos materiais didáticos. A autora aponta para a escassez de figuras negras como protagonistas nesses materiais, refletindo uma visão tradicional e limitada sobre a população negra. O LRC, nesse contexto, oferece aos professores as ferramentas necessárias para reconhecer e desafiar essa ausência de representatividade. Além disso, ao aplicar práticas pedagógicas que desconstruem o racismo, esse professor pode exercer um papel fundamental na criação de um ambiente escolar mais inclusivo e comprometido com a superação das discriminações raciais. Nessa direção, Ferreira (2019) afirma que:

[...] o Letramento Racial Crítico possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que suas alunas/os tenham consciência de sua própria identidade racial. (Ferreira, 2019, p. 125)

Nesse fragmento Ferreira (2019) destaca a importância do Letramento Racial Crítico também no processo de conscientização tanto dos professores quanto dos alunos sobre as questões raciais. Ao refletirem sobre a dinâmica racial presente em suas salas de aula, os professores ampliam sua própria compreensão sobre essas questões, e também incentivam os estudantes a reconhecerem e valorizarem suas identidades raciais.

Assim, para que se possa formar uma sociedade não racista e livre de preconceitos, é preciso que a escola se configure em um ambiente em que todos se respeitem. Nesse sentido, a escola não pode colaborar com a manutenção e continuidade do racismo. Os professores não podem silenciar as questões raciais e as situações de discriminação que marcam as relações no contexto escolar. Por isso, as formações precisam contribuir para que os docentes reflitam sobre como trabalhar essa temática dentro da sala de aula, a partir de um lugar que altere a lógica do que está posto. Somente

assim, será possível evitar que os alunos exercitem sentimentos racistas e reafirmem posições de superioridade em relação ao outro.

Dessa maneira, concluímos que a formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais é um aspecto fundamental para a promoção de uma educação antirracista e para a desconstrução dos estereótipos e preconceitos em relação às questões raciais. Essa formação deve ser abrangente e incluir não apenas o conhecimento sobre a História e Cultura Afro-brasileira e africana, mas também sobre a diversidade étnico-racial do país, as desigualdades raciais existentes e as políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Nessa perspectiva, é importante, também, que a formação ofereça sugestões de estratégias pedagógicas específicas para o ensino das relações étnico-raciais, como a utilização de materiais didáticos adequados, a promoção de debates e reflexões sobre a diversidade étnico-racial e a inclusão de atividades que valorizem a Cultura Afro-brasileira e africana. Além disso, é importante que os professores sejam estimulados a refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, buscando identificar e desconstruir os estereótipos e preconceitos em relação às questões raciais que possam estar presentes em sua prática.

Essa formação deve ser contínua e estar presente em todos os momentos da carreira do professor, desde a formação inicial até a capacitação continuada. É importante que as instituições e as redes de ensino solicitem recursos e estratégias para a promoção dessa formação, como a realização de cursos, seminários e oficinas, e a produção de materiais didáticos específicos.

Em resumo, a formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais é um elemento fundamental para a promoção de uma educação antirracista e para a construção de uma sociedade mais justa e igual. Ou seja, pode desempenhar um papel importante na promoção de uma educação livre de preconceito racial.

Assim, ao considerar a importância desse preparo docente, a próxima seção explora o papel da escola como um espaço essencial para a formação voltada para a Educação das Relações Étnico-raciais. Pois, é nesse ambiente que o compromisso com a equidade e o respeito à diversidade pode se consolidar.

3.5 A escola: espaço de formação para a Educação das as Relações Étnico-racial

O racismo é um problema enraizado historicamente em diversas estruturas sociais, culturais e institucionais. Mesmo com a criação de importantes leis e políticas públicas que defendem direitos básicos da população negra, ainda é muito comum acontecerem situações violentas, preconceituosas, racistas e discriminatórias em nossa sociedade. Por isso, é necessário promover mudanças culturais, a conscientização sobre o racismo e suas consequências, bem como, desenvolver uma educação que valorize a diversidade e o respeito às diferenças. Todas essas ações são fundamentais no processo de combate ao racismo.

De acordo com os documentos oficiais que regem a educação brasileira, a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar a convivência diária de uma pequena diversidade de sujeitos com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas.

Nesse sentido, a escola configura-se em um ambiente que reúne todas as condições para estabelecer diálogos reflexivos e esclarecedores capazes de promover o respeito e o conhecimento sobre as diferenças. Ou seja, adotando uma postura aberta e acolhedora, pode ajudar a desenvolver a empatia e a compreensão entre os estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos mais respeitosos e conscientes em relação às diferenças.

As instituições de ensino, de uma maneira geral, lidam diariamente com uma pequena parte de diversidade de culturas, religiões, etnias, gêneros, classes sociais, línguas, entre outros, presentes em nossa sociedade. Por ocasião dessa diversidade, o espaço escolar pode favorecer a ocorrência de divergências de ideias, opiniões e posicionamentos. Mas também pode contribuir para a construção de diálogos e trocas enriquecedoras.

Nessa perspectiva, Gomes (2004, p. 12) afirma que a escola é um lugar de “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”. E, a partir dessas divergências, deve cumprir sua função de formar cidadãos com princípios morais e éticos para que possam contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, a escola tem um papel fundamental na construção dos conhecimentos e formação de cada indivíduo, por isso, é responsabilidade de cada instituição adotar metodologias que visem valorizar essas diferenças. Além disso, as escolas devem estar preparadas para lidar com as questões que possam surgir, sejam elas relacionadas ao racismo, a dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento,

questões emocionais ou outras situações que possam afetar o processo educacional dos alunos. Isso envolve a identificação precoce dessas questões, a busca de apoio especializado quando necessário, ter profissionais capacitados para articular os mais variados temas às suas estratégias de ensino. Assim, os alunos poderão se posicionar politicamente, contra toda e qualquer forma de preconceito e discriminação.

Dessa maneira, acreditamos ser tarefa de todos os sujeitos, que fazem parte da comunidade escolar, lutar pela superação do racismo independentemente do seu pertencimento étnico-racial e de suas crenças. Por isso, é essencial que se desenvolva dentro da escola a Educação das Relações Étnico-raciais. Contudo, uma educação étnico-racial que:

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

Assim, uma educação étnico-racial que cumpre com seu papel é aquela em que os indivíduos, independentemente da sua cor ou etnia, são capazes de reconhecer seus próprios preconceitos e mudar suas posturas e práticas discriminatórias. Essa educação deve valorizar a beleza e a riqueza das diferenças culturais, étnicas e raciais e mostrar como essas diferenças foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação.

Dessa maneira, a educação deve atuar como um meio de ajudar os indivíduos a compreender a história e a realidade social do país e, além disso, a adotar medidas para combater o racismo e a discriminação em todas as suas formas. Também é importante que a escola e os educadores estejam comprometidos com essa abordagem para buscar formas de incorporá-la às suas práticas pedagógicas.

De acordo com Ferreira (2000), o afrodescendente enfrenta no presente a constante discriminação racial de forma aberta ou encoberta e, mesmo sobre tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor. Essa construção, muitas vezes, depende de como esse processo é construído e significado na escola, pois em outros meios de convivência do estudante, como, por exemplo no círculo familiar, o aluno não

tem as mesmas condições de refletir ou aprender sobre discriminação, racismo e preconceitos raciais e como lidar com eles, como tem na escola.

Para Gomes (2003), a escola pode ser considerada como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. Dessa forma, o olhar lançado sobre o negro e sua cultura na escola tanto pode valorizar identidades e diferenças como pode também estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Ou seja, na visão da autora, a escola pode oscilar entre valorizar ou discriminar, construir ou desconstruir ideias já cristalizadas no imaginário dos estudantes, defender ou fortalecer conceitos que combinam ou que não mais se encaixam no modelo de sociedade atual e, ainda, fazer com que os alunos reflitam ou não sobre seus próprios preconceitos. Nessa direção, Munanga (2004), reforça que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos da ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos. (Munanga, 2004, p. 12)

Ou seja, na visão do autor, independente de ascendência étnica é interessante que todos os alunos conheçam a história e cultura da comunidade negra, pois o estudante tem o direito de ter acesso a uma educação livre de preconceitos ou racista que seja pautada no respeito. Dessa forma, poderá conscientizar-se e refletir sobre suas próprias ações e atuar como cidadão que respeita o outro. A respeito da educação étnico-racial, Silva (2007) afirma que:

A Educação das Relações Étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (Silva, 2007, p. 490)

Essa abordagem reconhece a necessidade de valorizar e respeitar as identidades étnico-raciais e sociais dos indivíduos, garantindo-lhes o direito de ser, viver e pensar de acordo com suas próprias experiências e pertencimentos. Esse tipo de educação visa combater o racismo, a discriminação e outras formas de desigualdade baseadas na raça e etnia. Além disso, busca desenvolver a consciência crítica dos estudantes em relação às

questões raciais, fornecendo informações contextualizadas sobre a história, cultura e contribuições das diferentes etnias e raças presentes na sociedade.

Essas novas abordagens sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, trazidas pela Lei 10639/03, expõe as dificuldades enfrentadas pela escola em relação à prática da Lei, a começar pelo pouco material existente que contemplem estudos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e a falta de formação continuada para preparar os docentes no trabalho com essas questões. Conforme destaca Nascimento (2003):

A implementação da Lei nº. 10.639/2003 no contexto escolar é um desafio para que toda a sabedoria relacionada à História e a Cultura Africana e Afro-brasileira se torne um conhecimento presente, efetivo e positivamente na sala de aula. Este conhecimento pretende se constituir hegemônico, no sentido de agregar um novo 'centro' uma vez que a lei contesta a universalidade de um eurocentrismo. Trata-se de uma concepção diferenciada de 'centro', que postula necessidade de explicitar a localização do sujeito no sentido de desenvolver uma postura teórica própria a cada grupo social fundamentada na sua experiência histórica e cultural. (Nascimento, 2003, p. 96)

Segundo o autor, essa implementação pretende tornar o conhecimento relacionado a essas temáticas presente, efetivo e positivo nas salas de aula, rompendo com a hegemonia do eurocentrismo e reconhecendo a importância das perspectivas e experiências dos grupos sociais historicamente marginalizados. A Lei contesta a visão eurocêntrica, que considera a cultura e história europeias como centro e universal, e busca estabelecer um novo "centro" que inclua a diversidade cultural e histórica afro-brasileira.

De acordo com Gomes (2004, p. 89), “por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no ambiente político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não”. Por isso, a lei nº 10. 639/03 deve ser seguida em sua totalidade, uma vez que pressupõe “[...] criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social étnico/racial [...]” (Gonçalves, 2006, p. 50). Haja vista que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 1998, p.23

Dessa maneira, para que a Lei seja posta em prática, é necessário que as escolas repensem seus currículos, capacitem seus professores e tenham acesso a materiais didáticos que se adequem as propostas estabelecidas pela Lei. Uma vez que, os materiais didáticos são pontos fundamentais para uma abordagem significativa da história dos negros nas instituições de ensino e podem ser capazes de produzir um efeito contrário a qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Nessa perspectiva, além dos livros didáticos, os professores podem se valer de outros diversos recursos como filmes, músicas, textos narrativos que utilizem o negro como protagonista, ou seja, aquele que tem uma história e que lutou em defesa de sua existência enquanto pessoa humana. Pois, é importante desenvolver a identidade no aluno através da representatividade, pois a escola é o lugar de a criança reconhecer aos outros e também a si própria. Por isso, é preciso colocar em prática medidas pedagógicas de reparação histórica. Segundo Silva (1999):

[...] deve haver o resgate das africanidades brasileiras. Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos nos referindo ao modo de ser, viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros, e de outro lado, as marcas da cultura africana que independentemente da origem étnica de cada brasileiro fazem parte do seu dia-a-dia (...). Estudar africanidades brasileiras significa estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver, de lutar por sua dignidade, própria dos descendentes africanos. (Silva, 1999, p. 386)

Para o autor, as africanidades brasileiras referem-se ao modo de ser, viver e organizar as lutas dos negros brasileiros, bem como às marcas culturais africanas presentes no cotidiano de todos os brasileiros, independentemente de sua origem étnica. Desse modo, estudar as africanidades brasileiras significa compreender e valorizar a forma particular com a qual os descendentes africanos veem a vida, o mundo, o trabalho, convivem e lutam por sua dignidade.

Essas práticas poderão ajudar na construção da ética e moral dos estudantes despertando mais sensibilidade, reflexão e conscientização sobre o racismo, discriminação e preconceito. Visto que, todas as diversidades existentes no mundo precisam ser respeitadas.

Em síntese, a escola é um espaço fundamental para a promoção de uma educação antirracista e para a desconstrução dos estereótipos e preconceitos que ainda persistem na sociedade brasileira em relação às questões raciais. Nesse sentido, uma das formas mais eficazes de promover essa desconstrução é através do uso de linguagens educacionais que valorizem a diversidade étnico-racial do país e que não reforce estereótipos e preconceitos.

Além disso, é importante que a escola adote uma abordagem pedagógica que promova o diálogo e a reflexão sobre as questões raciais e que incentive o respeito, a tolerância e a igualdade entre os diferentes grupos étnico-raciais. Essas medidas são

importantes não apenas para desconstruir os estereótipos e preconceitos, que ainda existem na sociedade brasileira em relação às questões raciais, mas também para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e que valorize a diversidade étnico-racial do país.

Assim, as linguagens educacionais têm o poder de ir além da narrativa histórica da escravidão, que é apenas uma parte da experiência negra, e ampliar a compreensão da história e da Cultura Afro-brasileira de forma mais abrangente e positiva. Assim, é importante que as linguagens educacionais sejam utilizadas para promover uma visão completa e equilibrada da história, que inclua não apenas os momentos de opressão e violência, como a escravidão, mas também os momentos de resistência, luta, contribuições e realizações dos afrodescendentes.

Por meio das linguagens educacionais, como a literatura, as artes visuais, a música, o teatro, o cinema, entre outros, é enfatizar as conquistas, as expressões culturais, as personalidades inspiradoras e os movimentos de resistência que se solidificaram ao longo do tempo e suas contribuições para a construção da identidade e da cultura brasileira como um todo.

Considerando que construir uma prática pedagógica, que trabalhe essas questões, consiste em um grande desafio para a escola e para os docentes, que muitas vezes não estão engajados com esses temas ou não tiveram acesso a formações que dessem suporte para levar esse assunto para a sala de aula, na seção seguinte refletiremos sobre a história do livro didático e como ele vai se transformando ao longo do tempo.

3.6 O livro didático: um objeto de ensino vivo e resiliente nos ambientes educacionais

O livro didático sempre foi uma peça central na sala de aula, por possibilitar a mediação entre o conhecimento e o aluno. Mesmo em uma era digital, em que a tecnologia tem se expandido rapidamente e novas metodologias educacionais estão emergindo, o livro didático permanece como um objeto de ensino poderoso e resiliente. Nessa perspectiva, um dos fatores que explicam essa permanência é seu papel como apoio pedagógico aos professores.

Os manuais do professor, que frequentemente acompanham os livros didáticos, também desempenham um papel fundamental ao fornecerem orientações pedagógicas

para a condução das aulas. Quando essas orientações são bem elaboradas e fundamentadas, elas podem ajudar os educadores a promover um ensino de qualidade.

Nesse contexto, o livro didático, então, deixa de ser apenas um compilado de informações e passa a ser um recurso formativo que potencializa a prática pedagógica e a qualificação docente.

Desde os primórdios da educação formal no Brasil, a necessidade de materiais didáticos para o ensino da leitura e escrita sempre foi uma prioridade. Esses materiais foram desenvolvidos para facilitar o processo de alfabetização, que, inicialmente, focava em métodos repetitivos e memorização.

Segundo Saviani (2019), o uso de materiais didáticos no Brasil remonta à chegada dos Jesuítas, por volta de 1549, quando os primeiros religiosos católicos se instalaram no território com o objetivo de catequizar e organizar aldeamentos, dando início ao que é conhecido como "civilização ocidental e cristã" no país.

Nesse contexto, surgiram as primeiras cartilhas, instrumentos essenciais que visavam ensinar o alfabeto e as primeiras palavras de forma sistemática. Essas cartilhas, muitas vezes importadas de Portugal, tornaram-se a base do ensino no país. Conforme Rangel, Souza e Silva (2017):

Com a necessidade de materiais didáticos que propiciassem o processo de ensino de leitura e escrita, surge o silabário, a primeira versão de cartilha. As primeiras cartilhas brasileiras foram importadas de Portugal, como por exemplo, a Cartilha para Aprender a Ler do escritor João de Barros. As cartilhas traziam com o teor o alfabeto escrito de várias formas, tendo a grafia como item fundamental na escrita. (Rangel, Souza e Silva, 2017, p.501)

O uso de materiais didáticos para o ensino de leitura e escrita, como mencionado por Rangel, Souza e Silva (2017), reflete uma necessidade antiga no processo educacional brasileiro. A introdução do silabário e das cartilhas foi uma estratégia para alfabetizar as pessoas, e o fato de que as primeiras cartilhas brasileiras foram importadas de Portugal, como a Cartilha para *Aprender a Ler* de João de Barros, demonstra a forte influência europeia nos métodos de ensino adotados no Brasil. Essas cartilhas priorizavam a grafia, reforçando a forma correta de escrever como aspecto fundamental na aprendizagem da língua. Embora parecessem eficazes em seu tempo, elas se concentravam em uma abordagem mecânica da alfabetização, focada na memorização e reprodução de letras e sílabas.

No Brasil, a produção de livros só se tornou possível a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa, que trouxe a primeira impressora e fundou a Imprensa Régia. Antes disso, possuir uma tipografia no país era considerado crime. As primeiras obras didáticas publicadas no Brasil foram traduções voltadas para a Escola Militar. A produção de livros didáticos nacionais começou a ganhar forma apenas após a Independência, em 1822, com o decreto das primeiras leis educacionais.

No entanto, foi em 1929 que essa ideia ganhou maior impulso com a criação do Instituto Nacional do Livro, que tinha como objetivo legitimar o livro didático nacional e apoiar sua produção. Apesar disso, seus projetos demoraram a ser concretizados e, somente em 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, o Instituto começou a elaborar um dicionário nacional, uma enciclopédia e aumentar a rede de bibliotecas públicas.

Em 1937, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o mais antigo programa voltado à distribuição de obras didáticas para estudantes da rede pública brasileira. Contudo, diversas iniciativas foram testadas entre 1929 e 1996 para garantir a chegada dos livros didáticos às salas de aula. Somente após a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em 1997, e com a transferência das políticas do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é que a produção e distribuição desses materiais se tornaram contínuas e em grande escala.

No final do século XIX, começou a ser produzida a primeira leva de obras voltadas à formação de um imaginário coletivo mato-grossense. Conforme Silva (2013, p. 39), "os primeiros livros didáticos de Mato Grosso foram impressos por tipografias particulares, cuja função inicial era a impressão de jornais".

Segundo Silva (2013), Mato Grosso viu a produção de seu primeiro livro didático na segunda metade do século XIX, conforme registros de 1854. Nesses documentos, destaca-se o padre baiano Ernesto Camilo Barreto como um dos primeiros autores a lançar uma obra didática voltada para a formação do seminário.

O livro didático é produzido por autores com o apoio de uma equipe de pesquisadores, consultores e colaboradores. Após a escrita, o livro passa por revisão na editora e é impresso. Após a impressão, os livros são inscritos em edital público e avaliados por uma comissão de professores universitários do MEC, que revisa erros conceituais e de conteúdo. Se aprovados, os livros entram no Guia do Livro Didático, que é enviado às escolas para que os professores escolham os títulos mais adequados.

A lista de livros selecionados é enviada ao FNDE, que encomenda os materiais às editoras, e os livros são entregues às escolas pelos Correios. Os gestores conferem o material, reportando possíveis faltas ou excessos via internet.

Os alunos são responsáveis pela conservação dos livros, que devem ser usados por três anos consecutivos. No início de cada ano, os gestores redistribuem os exemplares em boas condições e substituem os que estão danificados.

A partir de 2022, o estado de Mato Grosso iniciou a substituição dos livros didáticos fornecidos gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelos materiais do Sistema Estruturado de Ensino. Inicialmente, foram distribuídas apostilas desenvolvidas pela Fundação Getúlio Vargas, visando atender às demandas educacionais emergentes. Em 2023 e 2024, essa estratégia evoluiu para a distribuição de cadernos físicos e digitais elaborados pelo sistema Maxi de Ensino, os cadernos digitais estão disponíveis na plataforma Plurall. Essa transição ocorreu em um contexto de necessidade urgente de recomposição da aprendizagem dos alunos, impactada pelo período pandêmico da Covid-19.

A história do livro didático no Brasil revela um percurso significativo, desde sua introdução nas salas de aula no século XIX até as transformações que ocorrem ao longo do tempo, culminando, no estado de Mato Grosso, nos materiais do Sistema Estruturado de Ensino atualmente utilizados. Inicialmente, os livros didáticos eram escassos e importados, mas com o passar dos anos, a produção nacional começou a ganhar força, especialmente após a criação de programas como o PNLD, que regulava a distribuição de livros às escolas públicas. No entanto, com a adoção dos novos materiais pelo Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, que foram desenvolvidos por meio de iniciativas como as apostilas da Fundação Getúlio Vargas em 2022 e, mais recentemente, os cadernos físicos e digitais do sistema Maxi de Ensino, surge uma nova etapa. Esses materiais, que não passaram pela análise rigorosa do PNLD, precisam ser avaliados sob diversas perspectivas, considerando sua adequação pedagógica, diversidade cultural e eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, mesmo com o avanço das tecnologias digitais e o crescente uso de recursos multimídia, o livro didático se mantém relevante e resiliente, pois combina o ensino tradicional com as novas abordagens. Essa adaptabilidade permite que o livro didático continue a ser uma ferramenta valiosa, capaz de complementar e interagir com outras formas de ensino. Para dar continuidade as nossas reflexões, na seção seguinte,

refletimos sobre a análise crítica dos livros didáticos, destacando alguns apontamentos relevantes para o exercício de análise de livros didáticos.

3.7 Análise crítica de livros didáticos: alguns apontamentos

Os materiais didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois fornecem recursos e informações que podem auxiliar os educadores e os alunos em sua constante busca pelo conhecimento. Nessa perspectiva, Moreira (2006), expõe as concepções de vários autores sobre o Livro Didático:

[...] se trata de um produto cultural; um depositário de conteúdos escolares e transmissor de conhecimentos e saberes de uma época; um instrumento de comunicação com função pedagógica que apresenta/informa os conteúdos de forma organizada, seletiva, simplificada/clara e seqüenciada; uma ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem; um instrumento ao mesmo tempo didático, pois auxilia o professor no desenvolvimento de sua tarefa docente, decisivo no cotidiano da sala de aula, uma vez que alivia a carga de tarefa do professor, e cujo objetivo educacional é a aprendizagem do aluno; um referencial de aproximação entre professores e alunos; um “professor coletivo”, o condutor da aula, de caráter universalizador, com divulgação universal de conhecimento e valores [...] (Moreira, 2006, p. 27-28).

Essas concepções oferecem uma visão abrangente e multifacetada do livro didático, enfatizando sua natureza como produto cultural e sua importância enquanto ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Tais concepções destacam ainda a relevância do livro didático como recurso pedagógico e enfatizam a necessidade de sua análise crítica para adequação ao contexto educacional. Pois, o livro didático não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas é também um instrumento que influencia a forma como os alunos percebem e constroem esse conhecimento.

Contudo, é essencial reconhecer que esses materiais não estão isentos de limitações e influências, e sua análise crítica é essencial para avaliar sua eficácia e impacto na educação. Nesse sentido, Santos e Carneiro (2006) destacam que:

O livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e

atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo á repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias (Santos e Carneiro 2006, p. 206).

Nesse fragmento, os autores destacaram a importância do livro didático e suas três principais funções. Conforme salientaram, essas funções são importantes para o sucesso do livro didático como recurso educacional. Segundo a visão desses autores, é essencial, ainda, que os docentes não só conheçam o material que utilizam, mas também saibam perceber tanto os pontos positivos quanto os negativos.

Dessa forma, na análise desse objeto de ensino, é preciso verificar se o livro fornece conteúdo relevante e atualizado para os alunos, se atua como uma fonte de conhecimento, trazendo as informações de maneira clara e compreensível, se fornece uma estrutura lógica e sequencial, que facilita a assimilação dos conceitos pelos alunos, se oferece direcionamento e orientação, auxiliando na construção do conhecimento de forma progressiva, e se promove a interação entre a experiência do aluno e as atividades propostas, estimulando-o a desenvolver seu próprio conhecimento.

Nessa direção, também é fundamental observar se o livro oferece atividades desafiadoras e reflexivas, se incentiva a participação ativa dos alunos e sua capacidade de aplicar o aprendizado ao mundo real.

Dessa forma, em uma análise crítica é importante compreender o livro didático em todas as suas dimensões e complexidades, reconhecer que ele possui limites, vantagens e desvantagens, assim como outros materiais educacionais. Pois, segundo Bittencourt, 2009:

[...] O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que deve ser avaliado. Para que o livro didático possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um dos instrumentos de trabalho de professores e alunos, torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade. (Bittencourt, 2009, p. 300 e 301).

Assim, uma análise crítica de materiais didáticos envolve uma abordagem reflexiva e questionadora, que considere suas vantagens e reflita sobre a superação de suas limitações. Dessa maneira, é preciso investigar as potencialidades desses materiais, suas possíveis deficiências e desafios. Além disso, examinar as representações culturais, políticas e sociais presentes, que levem em consideração aspectos como diversidade,

inclusão, estereótipos, preconceitos e desigualdades e questionar se os materiais promovem uma perspectiva equilibrada e abrangente, ou se refletem visões limitadas e tendenciosas.

De acordo com Freitag; Costa e Mota (1987, p.01) [...] A análise crítica do Livro didático também não pode ser feita desvinculada do contexto geral do sistema educacional brasileiro. Pois, os fatores condicionantes deste afetam e determinam igualmente aquele [...]. Essa afirmação ressalta que os fatores que condicionam e influenciam o sistema educacional também afetam e determinam a produção, distribuição e uso dos livros didáticos.

Nessa direção vale ressaltar que, o sistema educacional brasileiro é moldado por diversos fatores, como políticas governamentais, diretrizes curriculares, formação de professores, infraestrutura das escolas, entre outros. Esses elementos podem ter um impacto significativo na produção, seleção e adoção dos livros didáticos, que não existem de forma isolada, mas estão intrinsecamente ligados ao sistema educacional como um todo. Desse modo, ao serem produzidos, refletem as diretrizes e políticas educacionais, assim como, as concepções pedagógicas predominantes naquele momento e contexto específico.

Dessa maneira, o contexto geral do sistema educacional pode afetar diversos aspectos do livro didático, como a seleção e abordagem dos conteúdos, as visões de mundo transmitidas, a forma como são tratadas questões sociais e culturais, entre outros.

Portanto, ao realizar uma análise crítica do livro didático, é necessário levar em conta as políticas e diretrizes educacionais vigentes, as demandas e necessidades dos alunos, as características da comunidade escolar, bem como as condições de infraestrutura e recursos disponíveis. Esses elementos influenciam a forma como o livro didático é elaborado, utilizado e interpretado pelos professores e alunos.

Em síntese, a análise crítica do livro didático não pode ser desvinculada do contexto geral do sistema educacional brasileiro. Por isso, é importante considerar os fatores condicionantes desse sistema para compreender como eles afetam e determinam o conteúdo, as abordagens e as limitações do livro didático. Somente dessa forma será possível promover uma análise mais completa e aprofundada.

Nesse sentido, ao tomar nosso objeto de estudo para as análises, procuramos levar em consideração o contexto geral do sistema educacional brasileiro em que os cadernos foram elaborados. Ou seja, após um contexto pandêmico em que foi necessário interromper as aulas presenciais para iniciar uma dinâmica de aulas não-presenciais.

Assim, consideramos os desafios enfrentados na educação, devido à pandemia da Covid-19, e a necessidade sentida pelo Estado de desenvolver um material estruturado que pudesse recuperar os danos causados na aprendizagem dos alunos para efetuar nossas análises.

Entretanto salientamos que, mesmo diante de todo esse contexto educacional que se estabeleceu em função da Covid-19, os cadernos devem primar pela inclusão de conteúdos e perspectivas diversificadas, e dessa forma, trazer conteúdos que abordem a diversidade étnico-racial, promovendo o conhecimento e a valorização das contribuições das diferentes culturas e etnias presentes na sociedade brasileira.

Isso pode ser feito por meio de textos que relatem histórias, experiências, destaque de personalidades representativas e manifestações culturais relevantes. Uma vez que, essas abordagens não prejudicam a recomposição da aprendizagem dos alunos e ainda contribuem para o combate ao preconceito e à discriminação, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de atitudes de respeito, tolerância, empatia, diálogo e compreensão mútua.

Além disso, as questões étnico-raciais podem ser abordadas de forma interdisciplinar, ou seja, relacionando-se com diferentes áreas do conhecimento, inclusive em língua portuguesa e suas literaturas. Pois, isso permite que as implicações sociais, históricas, políticas, culturais e artísticas da diversidade étnico-racial, em diferentes contextos, possam ser amplamente exploradas.

Assim, dada a complexidade de fatores que interferem na política de elaboração do Livro Didático, percebemos a necessidade de conhecê-lo melhor, por meio de análises, para podermos fazer o uso consciente dele em sala de aula.

Nessa perspectiva, a luz de algumas pesquisas já realizadas, na próxima seção evidenciaremos como o negro costuma ser representado nos materiais didáticos utilizados pelo professor em sala de aula. Faremos essa abordagem por verificar que em muitos livros didáticos, material que se configura em um dos principais instrumentos de ensino utilizados por professores e alunos, existe um certo silenciamento de uma representatividade positiva em relação a população negra. Esse fato, pode dificultar o trabalho pedagógico em relação à educação étnico-racial, além de trazer prejuízos educacionais e emocionais aos estudantes negros por não se verem representados de maneira positiva nos livros e materiais didáticos.

3.8 O silenciamento da representatividade negra positiva nos materiais didáticos

A educação pode ser o caminho para uma ascensão social, além disso, possibilita a construção do conhecimento, o combate a toda e qualquer forma de discriminação, a valorização e o enriquecimento da cultura da qual o indivíduo faz parte. É nessa perspectiva que a educação, dado seu importante papel social, precisa se comprometer para a construção de novos caminhos para uma educação de qualidade, preocupada, principalmente, com o social.

A princípio, a população negra não tinha acesso à educação, mas como dito anteriormente, essa situação se modificou ao longo tempo em função das muitas lutas que culminaram na elaboração de políticas públicas, que passaram a garantir esses direitos. Entretanto, mesmo após essas transformações, existe uma questão que ainda não teve muito avanço, a representatividade positiva da população negra nos materiais didáticos.

Segundo Costa (2007, p.62), “As referências positivas são de extrema importância, pois contribuem para a construção de um imaginário social em que a imagem do negro se desvincule das concepções detratadas tão correntes no cotidiano social”. Assim, ao inserir representações positivas do negro em diferentes contextos, como em livros didáticos, mídia, literatura, arte e outras formas de expressão cultural, é possível desvincular a imagem do negro de estereótipos negativos, isso pode ajudar a combater preconceitos enraizados. De acordo com Pinto (1987):

Praticamente todos os autores que se dedicaram ao estudo do negro chamam a atenção para as imagens e as representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito desse segmento racial. O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor [...] / e os traços fenotipicamente negros/são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética (Pinto, 1987, p.19)

Segundo a autora, de acordo pesquisas empreendidas no final dos anos 80, os negros foram desvalorizados em várias dimensões: no aspecto físico, intelectual, cultural ou moral. A cor da pele e os traços fenotipicamente negros foram considerados como antiestéticos, o que refletia um padrão de beleza eurocêntrico predominante na sociedade desse período. Além disso, a cultura e os costumes africanos foram frequentemente rotulados como primitivos, o que denotou uma visão etnocêntrica que menosprezou a riqueza e a diversidade cultural do continente africano. A inteligência dos negros foi posta em dúvida e sua capacidade desacreditada, o que perpetuou estereótipos e preconceitos

baseados na raça. Também houve, segundo a autora, uma desconfiança em relação à sua integridade moral e ética, sugerindo que os negros seriam menos confiáveis ou honestos.

Essas representações negativas causaram profundas consequências sociais e psicológicas, contribuindo para a discriminação racial, desigualdade de oportunidades e a perpetuação do racismo estrutural na sociedade.

Nessa direção, a educação, inclusive a forma como os livros didáticos abordam o tema, desempenha um importante papel na desconstrução dessas representações negativas. Por muitos anos, ao contar a história do nosso país, os livros sempre se concentravam em destacar os brancos, como colonizadores, descobridores, os heróis nacionais e aos negros como escravos, ou seja, muito longe de uma representação positiva. Além disso, os intelectuais negros estavam ausentes das bibliografias dos conteúdos que eram ministrados, ou seja, o mercado editorial não reconhecia o trabalho dessas pessoas. Na visão de Vergne et al. (2015):

A violência racista do branco é exercida, antes de tudo, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização forçada e brutal dos valores e ideais do branco é obrigado a adotar para si modelos incompatíveis com seu próprio corpo – o fetiche do branco, da brancura. ” (Vergne et al. 2015, p. 526).

Nessa perspectiva, a violência racista, exercida pelo branco, se manifesta na tentativa de destruir a identidade do negro e impor a ele valores e ideais que não são compatíveis com sua própria cultura e identidade. Essa violência ocorre por meio da internalização forçada e brutal dos valores e ideais brancos, que muitas vezes são apresentados como universais e superiores, tornando-se assim o fetiche do branco ou da brancura. O efeito desse processo é a negação da identidade e cultura negra, levando o sujeito a adotar modelos que não condizem com a sua realidade e a sua história.

De acordo com Gouveia (2005), entre 1900 e 1920, o negro era um personagem quase ausente nas obras literárias, ou mencionado ocasionalmente como parte da cena doméstica. Era mudo e carente de uma caracterização que fosse além da referência racial. Ou então, presente apenas nos contos que relatavam o período escravocrata. Segundo a autora, a ausência do negro nas cenas sociais, descritas no período, se deve à sua marginalização após a abolição, ou seja, “o apagamento do negro nos textos da época reflete uma mentalidade dominante voltada para os ideais de progresso e civilização”. (Gouveia, 2005 p. 84).

Ainda conforme Gouveia (2005), à medida que, nas práticas culturais mais amplas, articulava-se a discussão em torno da brasilidade e não mais da negação de sua composição racial, a representação do negro na literatura infantil modificou-se. O negro surgia nas narrativas, de forma mitificada e identificado com as raízes do país. Segundo a autora:

A negra e o negro velho transformaram-se em personagens constantes, como agentes socializadores das crianças brancas, numa posição de servidão que revela a continuidade como modelo escravocrata. Personagem sempre presente, mesmo que como coadjuvante, nas narrativas destinadas à criança do período [...] (Gouveia, 2005 p. 84).

Nesse trecho, o pesquisador mostra o negro em uma posição que remete à continuidade do modelo escravocrata. Segundo Filho (2005), “o negro sempre aparece exposto em situações de submissão e de passividade frente à escravidão” (p.127). Ou seja, parece não existir, de acordo com Carvalho (2006), não há por parte dos autores, uma preocupação em mostrar outra história desses indivíduos, a não ser aquela associada à escravidão.

Amparando-nos nos fatos citados pelos autores, percebemos que os materiais didáticos precisam trabalhar a representação do negro em uma perspectiva diferente, ou seja, necessita procurar romper com essa imagem negativa, estereotipada, fortemente marcada em obras literárias que compõem seus conteúdos. E assim, combater discursos que segregam e marginalizam pessoas apenas pela cor da sua pele, permitindo, assim, que os estudantes possam se enxergar em diferentes posições, que não mais as de servidão ou passividade perante a escravização. Mas, ocupando lugares de destaque, sendo bem-sucedidos e respeitados.

Esses fatos, são problemas graves que afetam a educação em todo o mundo e como efeito disso, há uma espécie de silenciamento da representatividade negra positiva nos materiais didáticos que pode conduzir a uma falsa narrativa da história e cultura, perpetuando estereótipos negativos e prejudicando a autoestima e a identidade das crianças negras.

Dessa forma, para seguirmos com as nossas discussões nessa seção, é importante mostrar o que significa ser representado. Assim, de acordo com Silva e Silva (2019):

Ser representado, em um sentido amplo, é ser visível. É ter existência. Pensar na representação de um segmento é, assim, pensar em diferentes camadas ou dimensões de ser e de estar. Aquele que não é representado

é, nesse sentido, invisibilizado em ao menos três dimensões: a subjetiva, a cultural e a política. (Silva e Silva, 2019, p.43)

Nesse fragmento, as autoras destacaram a importância da representatividade e como a falta dela pode levar à invisibilidade de certos grupos sociais. Ou seja, que a representação vai além do que apenas ter visibilidade, ela também significa ter existência, ser reconhecido em diferentes camadas e dimensões. As autoras ainda mencionam três dimensões em que a falta de representatividade pode resultar em invisibilidade: subjetiva, cultural e política.

Nessa direção, a dimensão subjetiva refere-se à experiência pessoal de ser ignorado ou excluído, o que pode levar a sentimentos de inadequação, desvalorização e baixa autoestima. A dimensão cultural refere-se ao modo como as representações culturais são construídas e perpetuadas, influenciando a forma como a sociedade vê determinados grupos. A dimensão política refere-se ao poder e à participação na tomada de decisões, incluindo a representação nos espaços de poder. Desse modo, podemos verificar que a representatividade é importante não apenas para dar visibilidade aos grupos marginalizados, mas também para garantir sua existência, reconhecimento e participação plena na sociedade.

Atualmente, o professor tem a seu dispor, um arsenal de ferramentas analógicas e também digitais que podem auxiliá-lo em seu trabalho. No entanto, o Livro Didático, ocupa um lugar importante e significativo em sala de aula.

Em muitos materiais didáticos, que temos acesso na escola, não se trabalha ou é pouco mostrado exemplos de pessoas negras que, de alguma forma, se destacaram para além das ocasiões de ataques racistas, de escravidão ou de negros desempenhando apenas papéis de personagens subalternos. Isso ocorre quando os materiais didáticos apresentam uma história limitada, geralmente centrada em figuras brancas, e ignoram a contribuição significativa de figuras negras na história, ciência, arte e cultura.

Desse modo, os afrodescendentes acabam não se reconhecendo dentro desse modelo de ensino e a tendência é que rejeitem suas raízes. Ou seja, a identidade positiva do homem negro, por muitas vezes é apagada dos livros didáticos, que são partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem, isso reforça a importância de discutirmos cada vez mais essas temáticas.

Por essa razão, é preciso pensar de que maneira o povo negro está sendo representado nesse espaço tão importante da vida cotidiana e de formação de nossos

alunos, como é a escola. E, também, nos materiais didáticos que auxiliam professores e estudantes no processo de ensino-aprendizado.

Embora a educação brasileira tenha conquistado avanços legais que favoreceram a igualdade de condições para população negra quanto aos direitos educacionais, observamos que a representatividade negra, ou seja, a presença de pessoas negras em contextos positivos nos materiais de ensino, precisa ser intensificada no cenário educacional. Pois, de acordo com Silva (2011):

Ver-se representado de forma positiva e aproximada do real desenvolve na criança um sentido de existência, de positividade, de pertença às categorias de humano e cidadão, porque ela passa a ver-se como existente nessa representação, que para ela corresponde ao real. Ao reconhecer-se e ser visibilizada, a criança desenvolve o amor ao seu semelhante étnico. Também as crianças de outras raças/etnias, começam a ver a criança negra sem os estigmas inferiorizantes, passando a reconhecer suas diferenças sem hierarquias, respeitando-a e interagindo com ela no convívio escolar e fora dele. (Silva, 2011, p. 138).

Nesse fragmento, o autor aborda a importância da representação positiva e realista da criança negra na sociedade. Pois, ao se ver representada dessa forma, a criança desenvolve uma autoestima e um senso de pertencimento positivo às categorias de humano e cidadão, o que é decisivo para o seu desenvolvimento emocional e social. Além disso, essa forma de representação também pode influenciar a forma como outras crianças de diferentes raças e etnias a veem. Ao enxergá-la sem estigmas e preconceitos, as crianças passam a respeitá-la e a interagir com ela de forma mais saudável e inclusiva, sem hierarquias e sem subestimar suas diferenças.

Dessa forma, é importante destacar que a escola precisa dispor de materiais didáticos que deem suporte e base teórica para que os professores consigam trabalhar de forma significativa a valorização do negro, da sua cultura e história. Além disso, o estudante negro precisa se reconhecer como indivíduo e participante do mundo ao seu redor, ou seja, ver pessoas negras ocupando espaços que historicamente não lhes foram permitidos e não apenas ocupando o lugar do escravizado. Para que assim, o afastamento de suas referências identitárias, isto é, suas individualidades físicas, culturais e sociais não sejam destruídas e para que uma maior identificação com o “mundo branco”, sejam evitadas.

Nessa direção, Gomes (2012) defende a importância de papéis identificatórios positivos e que essa construção da identidade negra consiste em um grande desafio a ser

enfrentado, uma vez que, a história sempre ensinou ao negro que para ser aceito era preciso negar-se a si mesmo.

Nesse sentido, também é necessário que os professores consigam identificar nos materiais ou livros didáticos as situações em que estereótipos aparecem reforçando ideias negativas ou estabelecendo um padrão único que não representa grande parte da população negra e procurar trazer referências positivas que possam ajudar a desconstruir essa desvalorização das pessoas negras. Pois, de acordo com Hall (1997, p. 258), os estereótipos determinam características as pessoas, ou seja, “a estereotipação reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’”. Conforme Carvalho (2006):

Os estereótipos são pontes para o preconceito e discriminação e são também pontes para a baixa estima e evasão escolar das crianças negras que sentem na pele, na mente e no coração a dor da ausência de uma referência positiva de seus antepassados. Enfim, é preciso transcender a imagem do tronco e do castigo! É urgente parar de reafirmar a humilhação dos negros e seus descendentes e para isso os livros didáticos de História também têm o papel de promover uma mudança em direção a um novo olhar sobre a história dos negros africanos e seus descendentes. Sem dúvida, seria uma das mais valiosas maneiras para formar uma cultura de paz, minimizando estereótipos, preconceitos e discriminação ainda bastante presente em nosso cotidiano. (Carvalho, 2006, p. 99).

Segundo o autor, os estereótipos são pontes para o preconceito, discriminação e baixa autoestima das crianças negras, que carecem de referências positivas de seus antepassados. Por isso, é necessário romper com a visão estereotipada que associa os negros apenas à escravidão, ao tronco e ao castigo. Pois, essa visão reafirma a humilhação e contribui para a perpetuação do racismo e da discriminação. Os livros didáticos, por sua vez, têm um papel importante em promover uma mudança nesse olhar, apresentando uma história dos negros africanos e seus descendentes que valorize suas contribuições, realizações e resistências ao longo do tempo.

De acordo com Silva (2008), o livro didático tende a difundir discursos ideológicos fornecendo subsídios para que haja a sobreposição de um grupo sobre o outro. Para o autor, os livros tendem a contribuir para disseminar os efeitos danosos do racismo ao invés de minimizá-los. Segundo o pesquisador, o racismo pode aparecer de maneira explícita, estereotipada, ou através do silenciamento, pois suas pesquisas mostram que o número de personagens brancos nos livros é notoriamente maior quando comparado aos

personagens negros. Ou seja, a pesquisa desse autor revela que a identidade negra não tem o mesmo espaço que as demais. Para Cavalleiro (2001):

O silêncio que envolve essa temática nas instituições educacionais e nos livros didáticos digitais converge para que as crianças entendam a diferença como desigualdade, os negros e os afrodescendentes como sinônimos de desiguais e inferiores. (Cavalleiro, 2001, p. 227-228).

Os livros didáticos, cujo conteúdo tem grande impacto na formação da identidade dos alunos, pouco contribuem para mudar essa situação, pois é notável a ausência ou a pouca visibilidade que se dá a personagens negros, que não tenham sido os escravizados. Assim, de acordo com Trindade (1994), a falta de representação dos alunos negros no material pedagógico denota a ideologia dominante desse cenário.

Conforme Silva (2005), a presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos, e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a autorrejeição e a baixa autoestima, dificultando a organização política do grupo estigmatizado. Para o autor, o livro didático como disseminador de uma idealização social branca e de discursos estereotipados, diante da identidade racial negra, se construiu historicamente e criou raízes profundas.

Nessa perspectiva, o ideal seria haver ao menos uma paridade entre as personagens negras e brancas, de modo que estudantes negros pudessem se ver representados nesses materiais de maneira mais igual e significativa. Daí, verifica-se a necessidade de reformulação dos livros didáticos no sentido de positivar a identidade racial negra e, assim, possibilitar uma maior identificação dos estudantes.

Para Jovino (2014), uma criança negra representada fora dos estereótipos clássicos demonstra positividade e um valor simbólico que merece consideração. Por outro lado, Pinto (1981) enfatiza que:

Nós negros, somos considerados malandros, preguiçosos, com pouca inteligência, pobres e infelizes.... Essa negatividade contra nós, negros, foi e ainda está sendo transposta para os livros didáticos, justamente por ser o pensamento da sociedade dominante. (Pinto, 1981, p. 93)

Nenhum estudante quer se ver representado dessa forma, dentro dos estereótipos clássicos, por isso, a ausência de referências positivas associados à identidade negra pode causar, de acordo com Carvalho (2006), danos que abalam a autoestima desses alunos e

provocar sentimentos de inferioridade que podem levá-los ao fracasso e abandono escolar.

Diante das nossas pesquisas e reflexões, podemos afirmar ainda que um dos maiores problemas dos livros didáticos é que, muitas vezes, as maneiras de representações do negro em imagens, por exemplo, são escolhidas apenas para ilustrar as narrativas verbais e em alguns casos acaba caracterizando o negro como um ser em desprestígio social. Em consequência disso, os estudantes analisam as imagens e tiram suas próprias conclusões, muitas vezes carregadas de indignação, vergonha, desprezo, entre outros. Nessa direção Souza (2014) afirma que:

As ilustrações que compõem os livros didáticos podem, então, reforçar o que já habita em suas consciências diante das vicissitudes e adversidades de suas existências experiência das diurnamente, e ainda influenciar na maneira como muitos alunos passam a entender a sociedade e o outro, bem como a forma como valorizam o outro, e, no que se refere às crianças negras, a forma como reconhecem, ou não, a si mesmos e sua descendência negra. Essa reflexão perpassa pelas escolhas dos livros que serão trabalhados, mas principalmente pelo compromisso de utilizar esse instrumento contextualizada e criticamente, trabalhando os conteúdos verbais e imagéticos de maneira que estes se tornem realmente adequados à desconstrução ideológica histórica nociva aos desfavorecidos (Souza, 2014, p. 178).

Nesse fragmento, o autor argumenta que as ilustrações podem reforçar ou desafiar as visões que os alunos já possuem, influenciando na maneira como percebem a si mesmos e aos outros. Segundo o autor, é fundamental que os docentes façam escolhas conscientes em relação aos livros que serão utilizados em sala de aula e que trabalhem as ilustrações de forma crítica e contextualizada, para desconstruir ideologias históricas que podem ser nocivas aos grupos socialmente desfavorecidos. Dessa forma, as ilustrações podem ser utilizadas como um instrumento de conscientização e valorização da diversidade.

Segundo Manguel (2001, p.219), nós pensamos e agimos a partir de um referencial que nos é apresentado e com o qual nos identificamos. Esse autor, ao citar Lacan, reforça que: “[...] a nossa identidade deriva das imagens de espelhos que existem fora de nós mesmos: essa ‘identidade alienante’ é o modo como aprendemos a nos ver”. Isso significa que a forma como nos vemos e nos identificamos está relacionada às referências que temos ao nosso redor, sejam elas culturais, sociais, históricas. A teoria de Lacan considera essa identidade como sendo alienante, pois ela não é algo intrínseco a

nós mesmos, mas é algo que é construído e influenciado pelo meio em que vivemos. Isso pode levar a uma sensação de estranhamento e inadequação em relação a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor.

A partir dessa reflexão, podemos compreender a importância da diversidade e da representatividade na construção da identidade de indivíduos de diferentes grupos sociais. É fundamental que as imagens de espelho que os estudantes encontram nos materiais didáticos sejam diversificadas e representativas.

Para Munanga (2001), o preconceito pode, muitas vezes, também estar enraizado na cabeça do professor. Isso pode resultar em uma incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade em um ensino que reproduz estereótipos e preconceitos. Além disso, o autor destaca que o conteúdo preconceituoso dos materiais didáticos e as relações preconceituosas existentes entre os alunos de diferentes origens étnico-raciais, sociais e outras, são fatores que podem desestimular o estudante negro e prejudicar seu aprendizado.

Nesse sentido, A utilização do material pedagógico aliado a uma maneira crítica e reflexiva de conduzir o processo de ensino-aprendizado dos estudantes, pode romper com esse paradigma. Pois, o livro didático, pode contribuir, tanto para a afirmação da identidade do aluno, quanto para a “fragilização” e o seu “esfacelamento identitário” (Camargo, 2012, p. 131). Além disso, diante da capacidade de permitir a legitimação de estereótipos associados à população negra que o livro didático tem, inevitavelmente poderá haver a perpetuação das atitudes racistas na escola.

Quanto ao silenciamento do racismo nas diversas linguagens escolares, como livros didáticos, literatura, mídia e atividades escolares, esse fator pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais. Nessa direção, Cavalleiro (2005) salienta que:

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidos como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos realmente livres “para ser o que for e ser tudo” - livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. (Cavalleiro, 2005, p. 12).

Assim, quando o racismo é ignorado ou minimizado nas instituições educacionais, os alunos negros podem sentir-se invisibilizados e marginalizados, enquanto os alunos brancos podem se sentir confortáveis em manter suas posições de privilégio sem questioná-las. Segundo Costa (2007, p.46), “Essa invisibilidade ajuda a construir em torno dos sujeitos com características fenotípicas distantes das apresentadas pelos componentes do grupo branco um véu de inexistência ou de alienígena no processo educativo”.

Quando livros didáticos apresentam uma história do Brasil que minimiza ou exclui a contribuição dos negros para a formação do país, isso colabora para a invisibilização da população negra e reforça a ideia de que os brancos são de fato os únicos protagonistas da história. Da mesma forma, quando a literatura escolar não apresenta personagens negros como protagonistas ou quando as atividades escolares não valorizam a diversidade racial, isso pode promover a reprodução de estereótipos e preconceitos.

Portanto, é fundamental que as diversas linguagens escolares, principalmente as que compõem as atividades dos materiais didáticos analisados reflitam a diversidade étnico-racial para que possam propor atividades escolares que valorizem a diversidade e promovam a reflexão crítica sobre o racismo e suas implicações na sociedade.

Por fim, compreendemos que o Livro Didático não é a única fonte de acesso ao conhecimento, de leitura que o aluno dispõe, todavia, trata-se de uma ferramenta fundamental em seu processo de aprendizado. Por isso, a esse recurso, tão presente nas salas de aulas, deve ser dada atenção especial. É muito importante que eles estejam bem articulados com o que é estabelecido pela legislação e que consigam apresentar um repertório amplo, com diferentes maneiras de abordar o tema.

Dessa maneira, para seguirmos com as nossas análises, na próxima seção nos dedicaremos a refletir sobre a importância da aplicação da Lei 10639/03 nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

3.9 A importância da aplicação da lei 10639/03 nas práticas de ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas

A Lei 10.639/03, criada a partir da luta dos movimentos negros, propõe novas diretrizes curriculares para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana nas escolas, destacando a importância de se valorizar a cultura negra para a formação da

sociedade brasileira. Com isso, essa legislação tenta garantir que se construa, durante as aulas dos mais diversos componentes curriculares, conhecimentos que possam confrontar estereótipos e que estimulem nossos estudantes a reconhecer nossas matrizes culturais, para que fortaleçam a ideia de pertencimento e o sentimento de orgulho da história e da luta do povo negro no Brasil.

Nessa direção, observamos que o ensino de Língua Portuguesa precisa se modificar para se adequar ao que as políticas públicas e os documentos oficiais que orientam a Educação Brasileira propõem. Acreditamos que, por meio das práticas de ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, é possível promover a representatividade negra e a diversidade na educação. Uma vez que, a língua e a literatura são ferramentas poderosas para a construção de identidades e para a promoção do respeito às diferenças. Na Literatura, a inclusão de autores negros, indígenas e outros grupos marginalizados também é uma forma de valorizar e reconhecer a contribuição desses grupos para a cultura brasileira.

Por isso, há a necessidade de ressignificar o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa e suas Literaturas, para atender as reais demandas sociais, em especial, em relação ao estudante negro. Nessa perspectiva as Diretrizes Curriculares Nacionais salientam que:

Precisa o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (Brasil, 2013, p. 18).

De acordo com o que é estabelecido pelas diretrizes educacionais é importante a construção de escolas inclusivas e que respeitem a diversidade étnico-racial e cultural do país. Assim, é fundamental que a educação oferecida por essas escolas permita que todos os alunos tenham acesso a conhecimentos e desenvolvam suas habilidades, sem negar sua identidade e sem serem forçados a adotar comportamentos que lhes são estranhos.

Nesse sentido, os textos, utilizados nas disciplinas de língua portuguesa e literatura, se colocam em uma posição privilegiada, pois conseguem abordar questões étnico-raciais de forma sensível e reflexiva dando uma maior visibilidade para as questões étnico-raciais. Ou seja, por meio da leitura e análise de obras literárias, que abordam

temas relacionados à diversidade étnico-racial, é possível ampliar a compreensão dos alunos sobre essas questões e estimular a reflexão crítica sobre a realidade social em que vivem. Além disso, os textos literários podem oferecer uma representação mais humanizada e complexa das identidades étnico-raciais, contribuindo para combater estereótipos e preconceitos.

Ao ler obras literárias que apresentam personagens negros ou indígenas em posições de protagonismo e complexidade, os alunos podem aprender a valorizar a diversidade étnico-racial e a reconhecer a importância de todas as culturas na formação da sociedade brasileira. Nesse caso:

A literatura pode oferecer um acesso a diferentes perspectivas sociais mais rico e expressivo do que, por exemplo, aquele proporcionado pelo discurso político em sentido estrito. Por isso mesmo, é um território em disputa, onde está em jogo a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. (Dalcastagnè, 2014, p. 68)

Segundo a autora citada, o texto literário é um território em disputa e nele há a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, fazendo-se visível dentro desse mundo. Esse pensamento corrobora com o que afirma Bakhtin (2003), sobre os gêneros discursivos que, para ele, são considerados como atividade social de linguagem capaz de moldar os discursos.

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são formas padronizadas de expressão da linguagem que surgem a partir das necessidades comunicativas da sociedade em diferentes esferas da vida cotidiana. Esses gêneros não são apenas formas de comunicação, mas também refletem e moldam as relações sociais, as ideologias e as visões de mundo das pessoas que os utilizam. Eles são influenciados pelo contexto histórico, cultural e social em que surgem e se desenvolvem.

Da mesma forma, a literatura desempenha um papel importante na moldagem do discurso e da representação do mundo. Por meio da literatura, os escritores têm a liberdade de expressar diferentes perspectivas sociais, experiências pessoais e visões de mundo, oferecendo aos leitores uma ampla gama de vivências e reflexões. Além disso, a literatura pode explorar e apresentar múltiplas perspectivas e complexidades da experiência humana. Ela pode retratar a diversidade cultural, as lutas sociais, as vozes marginalizadas e as nuances emocionais de maneira mais profunda e expressiva. Assim, a literatura torna-se um espaço de disputa, onde diferentes narrativas e visões de mundo são apresentadas e debatidas, permitindo que sejamos expostos a realidades e

experiências diversas. Isso contribui para a ampliação da nossa compreensão sobre a sociedade e para a empatia em relação às diferentes realidades e perspectivas dos outros.

Dessa maneira, acreditamos que os objetos de conhecimento, ou seja, a diversidade de gêneros discursivos, trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa podem contribuir de maneira eficaz com a Educação das Relações Étnico-raciais, dado seu extenso repertório de gêneros discursivos literários e não literários que são utilizados no processo de ensino e aprendizado da língua(gem). Por isso, é fundamental que a aplicação da Lei 10639/03 seja de fato aplicada nas práticas de ensino de língua portuguesa e literatura, para que os textos literários possam ser utilizados como importantes instrumentos na promoção da inclusão e valorização da diversidade étnico-racial.

Segundo Antunes (2009, p. 49), “a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros”. Assim, por meio da linguagem, os estudantes podem ampliar seus conhecimentos, e agir socialmente no sentido de não se sentirem obrigados a negar a si mesmos ou ao seu grupo étnico-racial, principalmente, ao se verem representados positivamente. Além disso, os textos podem valorizar e trazer novas ideias e modelos de comportamentos distintos e assim oferecer aos estudantes acesso a diferentes aspectos sociais com maior expressividade.

De acordo com o que orientam a BNCC o ensino da Língua Portuguesa deve pautar-se na inclusão de diversos gêneros como objetos de ensino e, através deles, contemplar as práticas de leitura e escrita de textos, visto que a comunicação não se dá por meio de palavras ou de frases soltas e descontextualizadas. Dessa maneira, os estudantes poderão desenvolver diferentes habilidades comunicativas, já que a nossa relação com o mundo é intermediada pela linguagem.

Segundo Bakhtin (2006), a língua se materializa nos textos, que representam as práticas discursivas. Nessa direção, Marcuschi (2008, p.154) afirma que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros discursivos torna-se fundamental, pois, estão presentes em todas as instâncias de interações verbais e é por meio deles que podemos encontrar as mudanças que desejamos e integrar os estudantes de forma ativa e participativa na sociedade, posicionando de maneira crítica e reflexiva, por meio da língua(gem).

Assim, o ensino da língua(gem), mediado pela inclusão dos gêneros discursivos, pode garantir que todos se sintam incluídos, pois seu papel social contribui para diversas

maneiras de compreensão e atuação no mundo, uma vez que, envolve dimensões que interessam a todas as atividades humanas, ainda mais no que se refere a área da educação.

Por isso, acreditamos que os manuais do professor de Língua Portuguesa, devem propor estratégias de ensino que atuem no combate ao racismo estrutural, enraizado, para desnaturalizar e desconstruir as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Dessa forma, poderão construir novos conhecimentos através das dinâmicas de interação promovidas pelo ensino aprendido da língua(gem), uma vez que, todo tipo de discriminação sempre se manifesta por meio dela. Ou seja, a linguagem é um instrumento fundamental na construção e reprodução de preconceitos e estereótipos. Através dela, expressamos nossos pensamentos, opiniões, crenças e valores, e muitas vezes utilizamos termos e expressões que reforçam a discriminação étnico-racial, entre outras formas de preconceito. De acordo com Fernandes (2022):

A linguagem é uma ferramenta fundamental no processo de constituição do sujeito e de construção da sociedade. Assim, a interação entre o homem e o ambiente no qual está inserido como participante de uma comunidade se realiza pela língua. (Fernandes, 2022, p.79)

No contexto educacional, a linguagem é um elemento central no processo de ensino e aprendizagem. É por meio dela que os professores auxiliam os alunos na construção de suas aprendizagens.

Nesse sentido, Biazi e Dias (2007) afirmam que a linguagem é o meio pelo qual percebemos as coisas, entre elas o racismo, e pela qual nos constituímos porque ela permeia a nossa relação com o outro, está no meio social ao qual pertencemos, em nossa história individual e do nosso meio, nos textos com os quais tivemos contato e, também, nas nossas leituras de mundo. Segundo as autoras, é pela linguagem que construímos nossa realidade, que nos situamos social e historicamente.

De acordo com Barros (2018), as aulas de Língua Portuguesa e Literatura podem assumir um papel muito importante nesse processo. Segundo a pesquisadora, até mesmo de protagonista pela proeminência que a língua tem na nossa forma de pensar e agir, pois através do ensino da língua(gem) é possível trazer ao centro das salas de aulas, exemplos de representatividade negra, produções africanas, para que o aluno possa refletir sobre o mundo e formar sua opinião.

Barros (2018) afirma, ainda, que grande parte desse tipo de ensino deve ser oferecido pelos docentes de História e Geografia, no entanto, a pesquisadora reconhece

que os professores que lecionam língua portuguesa e literatura tem um importante papel, pois cabe a esses profissionais apresentar aos alunos, pela narrativa, poemas e outros gêneros discursivos, uma África múltipla, criadora de conhecimentos e beleza, que carrega em seus textos parte de sua história. Ainda de acordo com a pesquisadora:

[...] a literatura é fundamental para promover as aproximações entre o Brasil e a África, não só em relação ao nosso passado comum de culturas e tradições, mas ao nosso presente que ainda recorre a estereótipos desumanizadores para fazer referência aos africanos e os negros brasileiros. A literatura aponta a lança para as histórias de luta e resistência, para a poesia do desejo de ser e acerta no nosso devir de povo que não aceita a continuidade da colonização mental dentro do espaço escolar. (Barros, 2018 p. 32)

Além disso, o ensino da Literatura Afro-brasileira, articulada a uma educação antirracista, segundo Cavallero (2001), pode colaborar para que estudantes negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar, proporcionar maior consciência sobre as relações étnico-raciais no Brasil, contribuindo para a formação de leitores e cidadãos críticos; levar à reflexão sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial e, assim, alterar comportamentos discriminatórios. Nessa direção, Almeida (1993) aponta que:

O texto literário possui um conjunto de atributos que são fundamentais na interação com o leitor, entre eles a possibilidade de identificação, pois nesse tipo de texto as ideias e opiniões transparecem mais facilmente, promovendo um elo que ultrapassa os limites do próprio texto. Possui a capacidade de comover, de cativar com histórias e fatos que não raramente fazem o leitor vivenciar a situação lida, quando não, algumas vezes, fazem-no reviver na obra literária a própria história de vida (Almeida, 1993, p. 13).

Nesse sentido, os gêneros discursivos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, de uma maneira geral, podem atuar como importantes ferramentas na formação do indivíduo no tocante às questões étnico-raciais. Pois de acordo com o autor citado, o texto traz consigo a possibilidade de identificação, de comoção, de cativar o leitor com histórias e fatos que podem fazê-lo vivenciar a situação lida ou reviver na obra literária a própria história de vida.

Além disso, o ensino da Educação das Relações Étnico-raciais pode ser enriquecido através da utilização de diversos gêneros discursivos não literários. Esses gêneros podem possibilitar uma abordagem mais ampla e contextualizada das questões relacionadas à diversidade racial e à luta contra o racismo. A análise de notícias e

reportagens, artigos de opinião, entrevistas, documentários, por exemplo, sobre questões étnico-raciais, pode ser o caminho para promover debates e discussões que estimulem o pensamento crítico e a reflexão sobre o tema, permitindo que os estudantes expressem suas emoções e pensamentos, para que possam desenvolver uma consciência crítica em relação ao racismo e à discriminação.

Assim, a utilização dos gêneros discursivos literários ou não literários pode ser uma forma eficaz de combater o racismo na escola, pois permitem reconhecer a presença de diferentes vozes e pontos de vista que valorizam ou que discriminam a diversidade étnico-racial. Dessa forma o professor poderá fomentar debates e promover a reflexão crítica dos estudantes. De acordo com Silva (2022):

Ao entendermos o uso dos gêneros do discurso como prática social, atribuímos à leitura e escrita também funções sociais que proporcionam ao indivíduo formar e desenvolver consciência crítica que o leve a romper os limites do texto e da palavra, colocando-o como agente social de seu meio. (Silva, 2022, p. 681)

Dito de outro modo, os gêneros discursivos retratam situações humanas e sociais em diferentes contextos, por isso, enquanto prática social, contribuem para que os estudantes relacionem as atitudes e comportamentos do passado com as suas próprias atitudes e comportamentos no presente, isto é, o indivíduo forma e desenvolve sua consciência crítica e se projeta como um sujeito capaz de promover mudanças no meio em que vive.

Portanto, é preciso considerar a importância de trabalhar as relações étnico-raciais nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que se trata de um tema transversal que deve ser abordado em todo o currículo escolar. De acordo com Antunes (2014), o trabalho em torno dessa disciplina não é de caráter exclusivamente pedagógico, mas de natureza político-social. Por isso, faz-se necessário articulação de temas sociais aos conteúdos disciplinares.

Dessa maneira, o trabalho com a língua(gem), como constituidora de sentidos, possibilita construir conhecimentos para a transformação no indivíduo a partir de uma experiência significativa. Uma vez que, por meio do papel social da linguagem pode-se fazer uma leitura crítica e reflexiva da realidade e identificar as diversas manifestações racistas, principalmente as que se apresentam de maneira sutil.

O racismo não está presente apenas nas ações, ele também se oculta em palavras e expressões de uma língua. Ou seja, o racismo pode se reproduzir através da linguagem

e também ser combatido por meio dela, pois a linguagem se configura como prática social capaz de modificar a nossa sociedade e também atua como mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

Para dar continuidade à discussão instaurada até aqui, no capítulo seguinte, detalharemos nossa metodologia de trabalho, para que possamos mostrar de que maneira pretendemos realizar nossas análises dos Manuais do Professor de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos do Sistema Estruturado de Ensino adotado pelo estado de Mato Grosso. Pois, a apresentação da metodologia de trabalho é fundamental para garantir a solidez e a coerência da análise.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A partir dos objetivos desta tese, este capítulo tem como finalidade detalhar o percurso metodológico adotado para a condução da pesquisa e a obtenção dos resultados. Optamos por uma abordagem qualitativa, por permitir uma análise mais aprofundada dos Manuais de Língua Portuguesa dos professores dos 6º e 9º anos, pertencentes ao conjunto de materiais didáticos do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. Além disso, foi realizada uma análise teórica, documental e histórica sobre a Educação das Relações Étnico-raciais. Esses elementos foram considerados essenciais para compreender se os manuais atendem às exigências da Lei 10.639/03, promovendo uma educação antirracista, ou se, ao contrário, perpetuam estereótipos e preconceitos históricos sobre a população negra e sua cultura. Vale ressaltar que os objetivos gerais e específicos da tese serão detalhados na seção de objetivos desse capítulo, fornecendo uma visão mais clara sobre as intenções e direções da pesquisa. Antes disso, na próxima seção apresentaremos nossas abordagens metodológicas.

4.1 Abordagem metodológica: pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que visa compreender fenômenos em sua complexidade, privilegiando a análise detalhada de contextos, significados e experiências. Diferente da pesquisa quantitativa, que busca dados mensuráveis e generalizáveis, a pesquisa qualitativa concentra-se em aspectos subjetivos, explorando as percepções, narrativas e interações sociais dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, sendo Minayo (1994), responde a questões particulares, focalizando um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A autora defende, ainda, que qualquer investigação social deveria considerar uma característica básica de seu objeto, ou seja, o aspecto qualitativo.

Nesse sentido a pesquisa qualitativa nos permitiu realizar uma análise mais aprofundada e detalhada dos manuais do professor. Pois, seu método se concentra em um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, enfoca os aspectos subjetivos e simbólicos da vida social, que são difíceis de medir ou mensurar.

Outra vantagem em realizar esse tipo de pesquisa é que ela permite trabalhar com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso é importante porque muitos fenômenos sociais são complexos e multidimensionais, envolvendo diferentes perspectivas e pontos de vista. A pesquisa qualitativa é capaz de abordar essas questões de forma mais completa e profunda, permitindo uma análise mais ampla e contextualizada dos fenômenos sociais.

A pesquisa qualitativa é uma metodologia que possibilita aprofundar a compreensão de fenômenos complexos e multifacetados, como é o caso da elaboração de material didático. Por meio de análises detalhadas e sistematizadas, é possível identificar e interpretar múltiplos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que influenciaram na construção dos referidos cadernos.

Com essa metodologia, é possível formular e reformular hipóteses, realizar questionamentos mais precisos, elaborar reflexões mais críticas e aprofundadas sobre o objeto de estudo, compreender as relações e interações sociais que ocorrem na elaboração do material, as diferentes perspectivas e visões de mundo envolvidas, e como elas se traduzem na estrutura e conteúdo dos cadernos.

Assim, a pesquisa qualitativa permite um olhar mais amplo e crítico sobre o objeto de estudo, que vai além da mera descrição e análise superficial dos elementos que compõem o material didático. Isso é especialmente relevante em se tratando de temas sensíveis e complexos, como a Educação das Relações Étnico-raciais e a História e Cultura Afro-brasileira, pois é necessário entender como os valores, crenças e concepções sobre essas temáticas estão sendo desenvolvidos junto aos estudantes por meio do material didático.

Nessa perspectiva, utilizamos ainda como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica. Para isso, realizamos diversas leituras dos materiais produzidos sobre o tema. Pois, de acordo com Andrade (2010), a pesquisa bibliográfica é obrigatória na realização de pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, em citações, na apresentação das conclusões. Para o autor, “[...] todos, sem exceção, para elaborar uma pesquisa científica deverão empreender pesquisas bibliográficas” (Andrade, 2010, p. 25).

Para Fonseca (2002), essa modalidade de pesquisa é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e que foram publicadas por escrito em meios eletrônicos, em livros, revistas, entre outros, ou seja, qualquer trabalho científico inicia-se pela pesquisa bibliográfica, essa prática permite ao pesquisador conhecer o que

já se estudou sobre o assunto. Assim, utilizamos para essa investigação, artigos de revistas científicas, dissertações, teses, livros, documentos e legislações federais e estaduais. Na próxima seção, detalharemos o método utilizado para realizar a análise teórica, documental e histórica realizada nessa pesquisa.

4.2 O método: análise teórica, documental e histórica sobre a Educação das Relações Étnico-raciais

A metodologia adotada também leva em consideração princípios teóricos que sustentam esta investigação, particularmente aqueles relacionados a Perspectiva Enunciativo-discursiva de Linguagem – assumida pela BNCC e que fazem parte dos estudos propostos por Bakhtin e o Círculo, a Concepção de Linguagem como Interação Social – nomenclatura proposta por Geraldi (1984), ao Multiletramento – conceito introduzido pelo GNL (2009) – e ao Letramento Racial Crítico – proposto por Ferreira (2015), precursora desse conceito no contexto brasileiro.

Após a construção do quadro teórico nos capítulos anteriores, para realizar as análises do Material Estruturado de Língua Portuguesa, verificamos ainda as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), entre outros, que normatizam e orientam o sistema de ensino da Educação Básica, a fim de observar de que maneira esses documentos preveem a abordagem da Educação Étnico-Racial, História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos materiais didáticos. Uma vez que, tais documentos determinam os objetos de conhecimentos a serem aplicados e estabelecem as estratégias de ensino, que devem ser seguidas pelos professores em suas práticas pedagógicas.

Realizamos também algumas abordagens históricas, sociais e culturais sobre o racismo, com o intuito de compreender o passado para mostrar a necessidade da inclusão do tema Educação das Relações Étnico-raciais no currículo escolar. Procuramos levantar informações referentes as diversas formas de manifestações racistas. Depois disso, iniciamos as discussões, a luz de alguns pesquisadores, sobre a importância da representatividade negra e o conceito de ações afirmativas. Em seguida, discorreremos sobre a implementação, aplicação e os desafios de aplicação nas Instituições de Ensino da Lei 10639/03.

Em seguida, reunimos os manuais do professor do sistema estruturado, utilizados em 2023 e 2024, das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de selecionar o corpus para nossa análise. Vale salientar que os materiais usados em 2023 são os mesmos utilizados em 2024. A escolha desses manuais específicos, 6º e 9º anos, foi baseada no fato de que, em comparação com outros materiais do Ensino Fundamental, eles apresentavam gêneros discursivos que abordavam a Cultura Afro-brasileira e africana de maneira mais consistente e pontual. Ou seja, constatamos que os gêneros presentes nesses manuais possuem, em relação aos outros manuais, um grande potencial educativo para desenvolver temáticas ligadas à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

Além disso, optamos pela coleção voltada aos anos finais do Ensino Fundamental, por reconhecer a importância de trabalhar essas questões com alunos dessa faixa etária. Como mencionado anteriormente, essa escolha se justifica também pelas experiências que tive ao observar como os alunos desse ciclo, em diversas situações, praticam atos de racismo de maneira agressiva entre si.

Diferentemente dos alunos do ensino médio, que, embora possam ainda carregar crenças racistas, devido ao seu maior conhecimento de mundo, já possuem uma compreensão um pouco mais desenvolvida sobre as consequências de praticá-las de maneira explícita. Já os alunos do ensino fundamental tendem a ter menos receio em expressar ideias ou atitudes racistas de forma explícita e agressiva. Essa observação reforça a necessidade de um trabalho mais incisivo e direcionado nessa faixa etária, onde a desconstrução de preconceitos e a promoção de uma educação antirracista são fundamentais para prevenir futuros comportamentos violentos e contribuir para a construção de sujeitos mais conscientes sobre essas questões.

E importante destacar que a abordagem da ERER também pode favorecer o apoio e acolhimento socioemocional aos estudantes negros, uma vez que a representatividade e a valorização da Cultura Afro-brasileira podem contribuir para a construção de uma identidade positiva e fortalecida desses alunos. Essa é uma das ações propostas pelo Plano de Recomposição da Aprendizagem adotado pelo Estado de Mato Grosso, que visa recuperar as aprendizagens perdidas durante a pandemia, garantindo a equidade e inclusão na educação. Diante ao exposto, na seção seguinte faremos uma breve descrição dos manuais do professor, que serão nossos objetos de análise dessa pesquisa.

4.3 Descrição dos Manuais do Professor do Sistema estruturado: versão digital

Atualmente, o professor tem a seu dispor, uma diversidade de ferramentas que podem auxiliá-lo em suas práticas pedagógicas. Entretanto, o Livro Didático, ainda ocupa o primeiro lugar no espaço da sala de aula, pois oferece um conteúdo estruturado e organizado, que serve como referência para o professor e para os alunos e abrange os principais temas do currículo, proporcionando uma base sólida para o ensino e a aprendizagem.

Conforme Bittencourt (2004, p. 471), o livro didático pode assumir diversas funções “[...] como produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos [...] e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais”. Para o autor, o livro didático desempenha múltiplas funções, refletindo sua complexidade dentro do contexto educacional. Ou seja, como produto cultural, transmite e preserva conhecimentos de uma sociedade, moldando a maneira como esses saberes são disseminados. Ao mesmo tempo, é uma mercadoria vinculada à lógica do mercado editorial capitalista, o que implica interesses econômicos na sua produção e distribuição. Além disso, o livro didático funciona como um veículo de conhecimento formal, sendo um suporte fundamental no processo de ensino. Entretanto, também carrega valores ideológicos e culturais, podendo influenciar a formação das perspectivas sociais e culturais dos alunos. Dessa forma, o livro didático não é neutro, pois atua como um meio de transmissão de ideologias, o que ressalta a importância de uma análise crítica de seu conteúdo.

Costa (2007, p. 28) complementa essa visão ao afirmar que “O livro didático é o suporte material através do qual chegam aos professores e alunos os conteúdos sistematizados a serem desenvolvidos no âmbito de cada disciplina do currículo”. Para a pesquisadora, os livros não apenas sintetizam os conteúdos, mas refletem tendências do pensamento da elite intelectual sobre como a educação deve ser conduzida e sobre o tipo de sociedade que se pretende formar. A pesquisadora salienta ainda que o livro didático é um instrumento que historicamente vem subsidiando o processo educativo, no que se refere a conteúdos e, ao mesmo tempo, construindo o imaginário nacional, também acerca das questões raciais. Para Costa (2007):

O livro de Língua Portuguesa é o que supostamente, primeiro está ligado ao maior distintivo do homem: a linguagem. É através dela que tudo o mais se realiza. A linguagem humana é o principal marcador de distanciamento dos seres humanos de outros seres. Sua abrangência extrapola os limites do dito e do escrito, para atingir os âmbitos de som

em suas formas mais diversas, dos sentimentos, das configurações de sistemas e de muitas outras infinitas formas (Costa, 2007, p. 29).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a linguagem pode ser usada como um mecanismo de combate e defesa contra o racismo e também pode ser um instrumento poderoso para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais. Uma vez que, segundo a autora, é através dela que tudo o mais se realiza. Assim, destacamos a relevância de analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa, pois, como mencionado pela autora, são ferramentas que, supostamente, estão ligadas ao maior distintivo do ser humano, que é a linguagem.

Nesse sentido, por meio do trabalho diretamente voltado para o ensino da língua(gem) os livros de Língua Portuguesa podem promover uma abordagem inclusiva e sensível à diversidade étnico-racial, bem como combater estereótipos e preconceitos, da maneira como determina a Lei 10369/03.

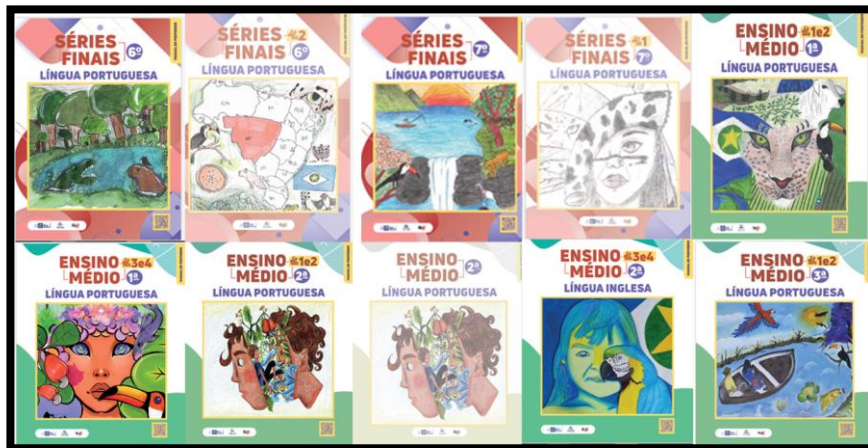
Para Rufino, Senna e Oliveira (2022), os livros didáticos e materiais similares desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Como recursos didáticos centrais, eles se transformam em ferramentas pedagógicas de grande impacto social, capazes de contribuir tanto para a emancipação quanto para a limitação dos indivíduos, dependendo do contexto em que são utilizados.

Segundo Peyneau et al. (2022), o livro didático frequentemente se torna a única ponte para que muitas crianças e famílias tenham acesso a uma ampla e rica coleção de textos, funcionando como uma valiosa fonte de estudo, análise crítica e reflexão cultural. No entanto, conforme os pesquisadores, é fundamental que esse processo seja conduzido por meio de um trabalho pedagógico eficaz. Para eles, o livro não deve ser visto como um manual a ser seguido cegamente, mas como uma ferramenta orientadora, utilizada para aproximar os alunos dos conteúdos, fomentar debates e estimular discussões em sala de aula. Essas ações, segundo os autores, podem despertar o interesse dos alunos, incentivando-os a explorar os livros em casa e levando consigo uma extensão do aprendizado desenvolvido na escola, enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, para realizarmos nossas análises é necessário conhecer as características dos cadernos de língua portuguesa para compreender as possibilidades que ele oferece. Assim para conhecer nosso objeto de análise, visitamos a plataforma Plurall para apresentarmos os cadernos na versão digital do professor, que possui o mesmo

conteúdo dos cadernos físicos que foram entregues aos alunos. Na Figura 3 podemos visualizar alguns PDF's dos cadernos que estão disponíveis na Plataforma Plurall:

Figura 3. Capas dos Cadernos de Língua Portuguesa



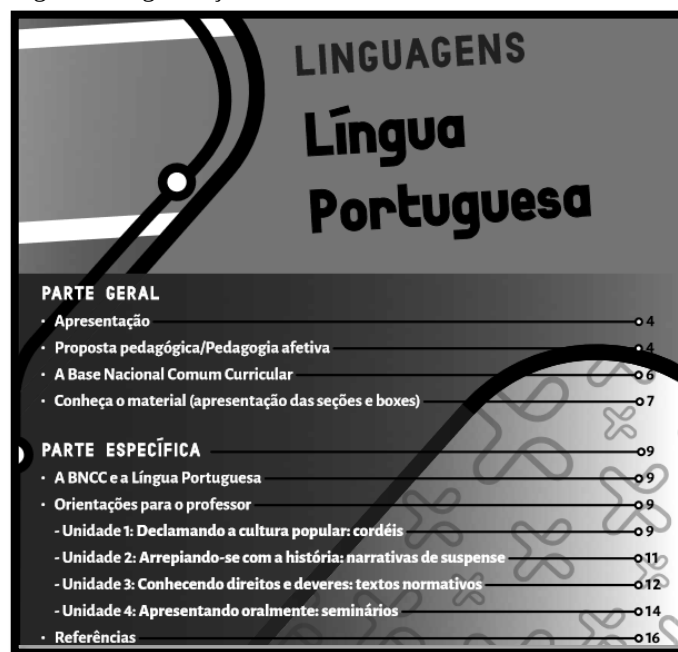
Fonte: Plataforma Purall

Na figura 3 temos as capas e as contracapas de alguns cadernos disponibilizados no formato digital, que foram produzidas pelos estudantes que participaram do concurso “Você na Capa: compartilhe o seu talento” promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). Nesse concurso foram selecionadas produções artísticas visuais com o tema “Orgulho Mato-grossense” para ilustrar as capas do material didático impresso e digital do Sistema Estruturado de Ensino para o ano de 2023 e 2024.

Os manuais do professor do ensino fundamental, anos finais, são divididos em quatro cadernos compostos por unidades temáticas, que podem ser trabalhados durante todo o ano letivo.

Antes de cada unidade temática, o manual do professor é organizado em duas partes principais: a parte geral e a parte específica. A seção geral oferece uma visão mais ampla das diretrizes pedagógicas, metodologias e objetivos que orientam o uso dos materiais didáticos, destacando as estratégias de ensino, a organização do currículo e os princípios norteadores para o trabalho em sala de aula. Já a parte específica aborda, de maneira mais detalhada, as particularidades de cada unidade de temática, fornecendo orientações práticas para a aplicação de atividades e exploração dos conteúdos propostos, como ilustrado na figura 4.

Figura 4. Organização dos Sumários



LINGUAGENS	
Língua Portuguesa	
PARTE GERAL	
• Apresentação	04
• Proposta pedagógica/Pedagogia afetiva	04
• A Base Nacional Comum Curricular	06
• Conheça o material (apresentação das seções e boxes)	07
PARTE ESPECÍFICA	
• A BNCC e a Língua Portuguesa	09
• Orientações para o professor	09
- Unidade 1: Declamando a cultura popular: cordéis	09
- Unidade 2: Arrepiando-se com a história: narrativas de suspense	11
- Unidade 3: Conhecendo direitos e deveres: textos normativos	12
- Unidade 4: Apresentando oralmente: seminários	14
• Referências	16

Fonte: Plataforma Purall

A parte geral traz uma apresentação do material, nela o professor é informado a qual sistema os cadernos do Ensino Fundamental Anos Finais pertencem, que esse material tem o intuito de atender às exigências estabelecidas pela BNCC e que sua proposta pedagógica está centrada na Pedagogia Afetiva, cujos valores estão relacionados a: autonomia, responsabilidade, criatividade, empatia, cooperação, solidariedade e comunicação. Além disso, o manual informa que os conteúdos de aprendizagem são organizados por meio de uma estrutura metodológica que contempla teoria, sistematização e síntese.

A proposta de pedagógica adotada nesses cadernos, aparece detalhada no manual. Os autores salientam seus objetivos, pilares, valores, assim como podemos ver na figura do quadro elaborado para compor o manual e mostrar a correlação entre algumas habilidades socioemocionais e valores relacionados à Pedagogia Afetiva:

Figura 5. Quadro de Habilidades Socioemocionais

Habilidades socioemocionais	Valores relacionados à Pedagogia Afetiva	Correlação entre habilidades socioemocionais e valores associados à Pedagogia Afetiva
Autonomia emocional	Valores éticos da autonomia	Capacidade de gerenciar as emoções de maneira equilibrada e independente do meio externo, de pessoas e situações, promovendo a melhoria da expressão afetiva em suas inter-relações em diversas dimensões.
Comunicação	Valorização da diversidade de ideias e das manifestações artísticas e culturais	Capacidade de comunicar-se de maneira clara, assertiva e com intencionalidade positiva. É uma forma de expressão da afetividade. Críticas construtivas são realizadas por meio de observações, e não de avaliações pessoais, evitando-se as críticas generalistas, que podem desencadear a defesa imediata sem análise ou a autocrítica.
Flexibilidade	Respeito ao bem comum	Capacidade de admitir erros, enganos e equívocos como experimentos ricos para aprendizado pessoal, além de considerar o ponto de vista alheio e aceitar mudanças.
Pensamento crítico	Direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade	Capacidade de analisar e avaliar cenários e situações, comparar informações divergentes e desenvolver visão pessoal e posicionamento com base nesses dados, reconhecendo direitos e deveres pessoais e coletivos, além de praticar a crítica reflexiva, buscando agir positivamente.
Responsabilidade	Responsabilidade	Capacidade de cumprir combinados com esforço e persistência mesmo diante de obstáculos. Demonstração de firmeza, organização e clareza na realização do que é proposto.
Solidariedade	Solidariedade	Capacidade de observar o mundo e de agir para mudá-lo, compreendendo sistêmicas das quais faz parte e levando em conta as necessidades das pessoas, contribuindo para seu bem-estar, com o despendimento de tempo e de recursos pessoais e/ou materiais.

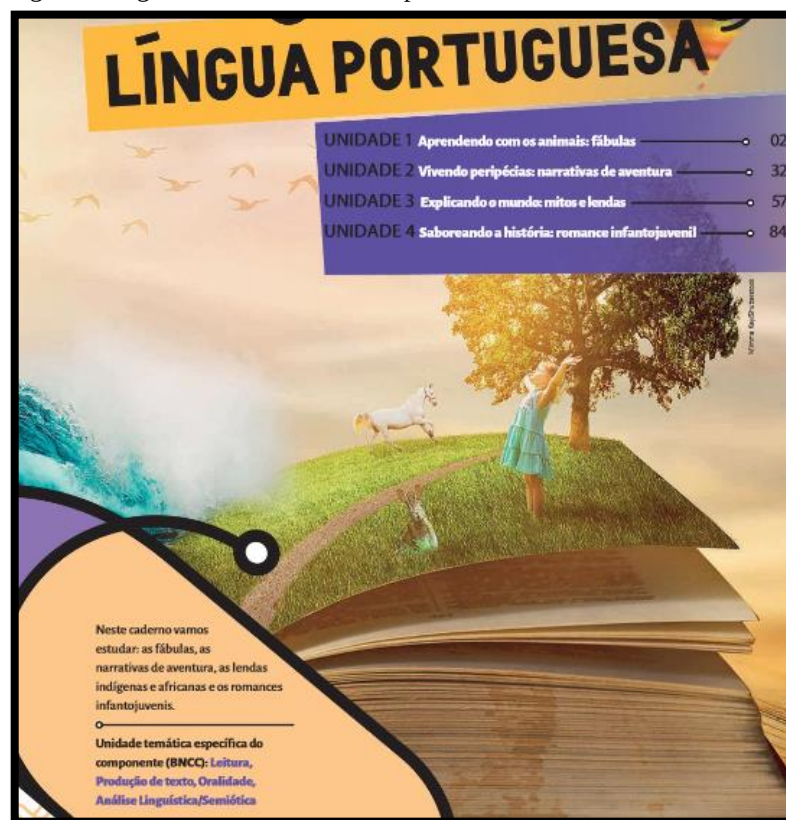
Fonte: Plataforma Plurall

Também na parte geral do manual, os autores destacam que o conteúdo dos cadernos está alinhado com a versão final da BNCC, homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC).

Na parte específica do manual, os autores trazem uma síntese das orientações para o ensino de Língua Portuguesa presentes na BNCC, disponibilizam orientações com sugestões para o planejamento das aulas de cada unidade dos cadernos de acordo com os descritores que serão abordados nessas unidades.

Os manuais do professor ensino fundamental, anos finais, de um modo geral, são estruturados de uma forma padronizada, ou seja, são divididos em até quatro unidades, que são compostas basicamente por algumas dessas seções que destacamos nas figuras apresentadas. A figura 6 mostra a página de abertura de uma das unidades do manual, que é parte importante de um material didático, pois fornece informações essenciais para os estudantes e professores sobre o conteúdo que será abordado, como as unidades estão organizadas, quais os gêneros discursivos serão trabalhados e quais eixos da BNCC serão explorados:

Figura 6. Páginas de abertura do componente curricular



Fonte: Plataforma Plurall

Na figura 7 temos a ilustração da seção com as propostas de atividades para serem realizadas em sala de aula e o box *Saiba Mais*. De acordo com o manual do professor, a proposta do box é ampliar e enriquecer os conhecimentos, apresentando curiosidades, apresentar sugestões de leitura, biografias, contextos relevantes para o progresso científico, relacionando o tema abordado com o cotidiano dos alunos e oferecendo uma variedade de exemplos, etc.:

Figura 7. Seções com Atividades/ Saiba mais

1 Procure no dicionário o significado da palavra destacada nos versos da primeira estrofe do cordel, de acordo com o contexto.

Flagelados retirantes
Vagam mendigando o pão

Aquele que se retira, que deixa, sozinho ou em grupo, o lugar onde vive, em razão de seca.

2 Também na primeira estrofe, qual é a palavra que representa um sinônimo de "retirantes"?

Na primeira estrofe, a palavra que representa um sinônimo de "retirantes" é "emigrantes".

3 Explique o uso da palavra destacada no trecho da primeira estrofe, de acordo com o contexto apresentado no cordel.

Seca as terras as folhas caem,
Morre o gado sai o povo,
O vento varre a campina,
Rebenta a seca de novo;
Cinco, seis mil emigrantes
Flagelados retirantes.

4 Copie da segunda estrofe os versos que descrevem a paisagem seca.

Os versos da segunda estrofe que descrevem a paisagem seca são "Não se vê uma folha verde / Em todo aquele sertão" e "Nem mais nas noites escuras / Lampeja um só relâmpago".

5 Com a seca, os animais são também vítimas da situação de calamidade. Copie alguns versos que justifiquem essa afirmativa.

No texto, há vários versos que se referem à situação dos animais vítimas da seca, como "O gado urta com fome / Bebe o beirão enjogado / Tomba o carneiro por terra / Peia fome fulminada".

6 A última estrofe retrata o pedido dos habitantes que procuram socorro. Copie o verso que representa a indiferença do poder público em relação ao flagelo dos retirantes.

O verso da última estrofe que retrata a indiferença do poder público aos pedidos de socorro dos retirantes é "E ele nem".

Saiba +

Dia do Cordelista: quem foi Leandro Gomes de Barros?

Eu nasci, fui enganado
Pra viver neste mundo
Magro, trapilho, corcudo,
Além de tudo selado.
Leandro Gomes de Barros

Nascido em 1865, no município de Pombal (PB), Leandro foi um dos primeiros poetas a se preocupar com a questão dos direitos autorais dos folhetos de cordel, iniciativa relevante para a consolidação da circulação regular dessas publicações.

Segundo dados da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, estima-se que o cordelista tenha deixado um legado de cerca de mil folhetos.

Fonte: Plataforma Plurall

A figura 8 mostra as seções *Foco na* e *Debates*. De acordo com o manual a seção *Foco na* contempla os valores relacionados à Pedagogia Afetiva, por meio de textos para a contextualização e proposições reflexivas. Enquanto que na seção *Debates* o objetivo é a promover discussões orais a sobre um tema, ou um assunto referente aos estudos desenvolvidos:

Figura 8. Foco na / Debates

FOCO NA...

Professor, apresente a reportagem do Jornal Nacional, intitulada "Solidariedade ajuda moradores do sertão a enfrentar a seca em Sergipe".

Solidariedade ajuda moradores do sertão a enfrentar a seca em Sergipe

Com a escassez, lavouras estão sendo perdidas e animais estão morrendo. Nordeste brasileiro vive a pior seca dos últimos 30 anos.

Edição de 28 de dezembro de 2016.

Em Sergipe, 22 municípios estão em situação de emergência, sofrimento para mais de 300 mil pessoas. A última vez que o carro-pipa passou por Nossa Senhora Aparecida foi há quatro meses. De lá para cá, a **seca** secou e a água que tem matado a sede da família que mora lá, vem de uma cisterna (do vizinho). O vizinho divide o pouco que tem para aliviar o sofrimento.

Seu Manoel mora sozinho. Por isso, sobra um pouco mais na cisterna para dividir com a vizinhança. "A pessoa não pode ver a outra sofrendo sozinha. A gente tem que ajudar um ao outro", diz [...]

Enquanto a chuva não vem, os amigos constroem a cisterna que faltava na comunidade. "É um ajudando o outro que vai longe, né", aponta um homem. "A guerra junto é mais fácil de vencer", afirma outro.

SOLIDARIEDADE ajuda moradores do sertão a enfrentar a seca em Sergipe. G1, nov. 2016. Seção Jornal Nacional. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/12/vidas-em-estado-afogado-moradores-do-sertao-enfrentam-seca-em-sergipe.html>. Acesso em: 31 jan. 2022.

1 O que você entende por solidariedade? Dê exemplos.

Resposta a exemplos pessoais. Sugerido: A solidariedade é o sentimento de identificação com o que...

DEBATES

Vimos que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) concedeu à literatura de cordel o título de patrimônio cultural imaterial brasileiro. Nosso país tem outros excelentes exemplos de bens culturais imateriais, alguns reconhecidos como patrimônios imateriais da humanidade, títulos concedidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Mas o que é um patrimônio imaterial? Leia o texto a seguir com os colegas. Depois, discuta oralmente com a turma as questões propostas. Após a discussão, registre, por escrito, os pontos que você achou mais relevantes na leitura e na discussão.

Bumba meu boi, do Maranhão, é patrimônio

Roda de capoeira é patrimônio cultural

Fonte: Plataforma Plurall

A figura 9 traz as seções *Língua em foco* e *Produção de Textos*. Segundo o manual, a seção *Língua em foco* contribui para a ampliação do conhecimento a respeito de aspectos estilísticos, linguísticos e semânticos dos estudos da linguagem. Nela pode ser apresentada questões relativas às variedades linguísticas, possibilidades de uso da língua em situações reais, para explorar os recursos gramaticais dentro de um contexto social e dinâmico. Enquanto isso, a seção *Produção de texto* oferece aos estudantes a oportunidade de produzir textos conforme o gênero estudado em cada unidade.

Figura 9. Linguagem em foco/Produção de Textos

LÍNGUA EM FOCO

Professores, explore com a turma os exemplos apresentados nas atividades de análise. Os dois quadros, incentive os alunos para que encontrem outros exemplos.

Predicado verbal e predicado nominal

1. Leia o texto de cordel. Depois, responda ao que se pede.

O casamento do bode com a raposa
Firmo Telesira do Amarel

Eu ouço os velhos dizerem
Que os bichos da antiguidade
Falavam como falamos
E tinham civilidade
Naquele tempo até bichos
Casavam por amizade

Naquele tempo mestre burro
Lia, escrevia e costava
O cavalo era escrito
O cachorro advogava
O caracoto era copeiro
E o jaboti desenhava
Leão era o rei dos bichos
Onça era professora

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Cordel

Compreendendo o gênero

O cordel é um tipo de poema que faz parte da poesia popular, sendo uma forma de manifestação da riqueza da cultura do povo. A literatura de cordel pode ser encontrada por todo o país. Entretanto, ela é um dos símbolos típicos da cultura nordestina.

Os primeiros poetas de cordéis narravam fatos cotidianos em versos. Os acontecimentos eram decorados e, depois, recitados em lugares públicos, muitas vezes acompanhados por músicas de instrumentos, como violas.

Essa prática foi muito importante, pois, na época, grande parte das pessoas ainda não sabia ler. Logo, era por meio desses poemas que as notícias chegavam até a população.

Dessa maneira, a literatura de cordel surgiu no Brasil como uma expressão literária oral, característica fundamental da cultura popular. A impressão dos cordéis só começou a ser realizada anos mais tarde.

O poeta paraibano Leandro Gomes de Barros, cujo cordel foi apresentado no início da unidade, é considerado o primeiro cordelista a imprimir e a vender seus versos, por volta de 1890.

Normalmente, os poemas de cordéis são declamados em praças, em feiras e em ruas, e os folhetos são vendidos dependurados em cordas de varais, prática que acabou dando origem a seu nome.

A tradição de expor os poemas em varais teve origem em Portugal e na Espanha. Em Portugal, esses poemas eram escritos em quadras (estrofes de quatro versos) e publicados em folhas separadas.

Fonte: Plataforma Plurall

Na próxima figura temos a seção *Você aprendeu*, nela o aluno realiza atividades de maneira sistematizada para a avaliar seu aprendizado referentes aos principais conteúdos estudados nas unidades.

Figura 10. Seção Você aprendeu



Fonte: Plataforma Plurall

Realizamos essa breve exposição do nosso objeto de estudo por acreditarmos na importância de apresentá-lo de forma clara e precisa, para que assim possamos direcionar todo o processo de análise, fornecendo um foco claro e definido para o trabalho e tornar a pesquisa mais acessível e compreensível para outros pesquisadores e para o público em

geral. Além disso, nossa intenção é mostrar quais as possibilidades que os cadernos oferecem para que se possa ofertar um ensino voltado para as questões étnico-raciais.

4.4 Caracterização da pesquisa

A pandemia causada pelo vírus Covid-19 trouxe enormes desafios para o campo educacional, em especial para a Educação Básica. Dessa maneira, no período de maior disseminação do vírus, as escolas foram obrigadas a fechar suas portas e os professores precisaram ministrar aulas à distância.

Com o retorno das aulas presenciais o Estado de Mato Grosso, assim como outros estados, assumiu a missão, junto as Instituições da educação básica, de buscar estratégias efetivas para a recomposição da aprendizagem dos estudantes, afetada pelo fechamento das escolas. Assim, foi apresentado à comunidade escolar em 2022 o Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem do Estado de Mato Grosso. Nesse plano, são propostas medidas para a recuperação da aprendizagem perdida, para que os estudantes possam avançar em seu percurso educacional.

O Plano Recomposição cita que o relatório conjunto - elaborado pela Unesco, Unicef e Banco Mundial de 2021 - mostra que os impactos na aprendizagem dos estudantes, causados pelo fechamento das Escolas, foram catastróficos. Segundo esses órgãos, as avaliações realizadas em vários países mostraram que as crianças perderam grande parte ou todo aprendizado que poderiam ter adquirido em um ano letivo regular.

Ainda conforme o Plano, para que os prejuízos de aprendizagem não se acumulem, governos e educadores em todo o mundo têm se dedicado a planejar estratégias que atendam às necessidades formativas dos estudantes, ou seja, recompor sua aprendizagem. As estratégias consistem em adaptação curricular em ambientes pós-crise, formação docente específica, aplicação de avaliações, material didático apropriado, apoio socioemocional, entre outras ações.

Nessa direção, dentre as ações promovidas pelo Estado, para tentar recompor aprendizagem dos estudantes, interessa-nos tomar como objeto de estudo os Manuais de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos, que foram utilizados em 2023 e 2024 e que pertencem ao Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso.

No ano de 2022, o governo estadual mato-grossense implementou um “Sistema Estruturado de Ensino”, conforme explicado no fragmento abaixo:

Este Sistema Estruturado de Ensino é uma forma planejada e estruturada que conecta o livro didático (apostilas consumíveis), plataforma digital para atividades, plataforma digital com curso de inglês para professores e alunos, formação dos professores, avaliação e assessoria pedagógica (Circuito de Gestão da Aprendizagem) em uma grande estrutura de ensino. Todo o sistema está sob a responsabilidade da FGV, atende às diretrizes da BNCC e está alinhado ao Documento de Referência Curricular para o Estado do Mato Grosso (DRC-MT) (Revista Educação 10 anos – MT, p. 9).

Esse Sistema é composto por diversas ferramentas, como livros didáticos, manual do professor, cadernos de atividades impressos e digitais, vídeos, jogos educativos, entre outros. Esses recursos, de acordo com notícias divulgadas no site da SEDUC/MT⁵, foram produzidos por especialistas em linguística e literatura, levando em consideração as diretrizes curriculares nacionais e regionais, bem como as necessidades e interesses dos alunos. Além disso, conforme também foi divulgado no site, todo o conteúdo programático regionalizado foi atualizado e revisado, seguindo os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT).

Os manuais do professor, assim como os cadernos do aluno do Sistema Estruturado de Ensino, podem ser acessados por professores e alunos através do e-mail institucional na Plataforma Plurall⁶, por meio de *Chromebooks*, celulares, *tablets* ou outros tipos de computadores. Essa plataforma, disponibiliza conteúdos didáticos de todas as áreas do conhecimento. Em síntese, esse sistema foi implantado com o objetivo de uniformizar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos no estado e contribuir com a melhoria da sua qualidade.

Os manuais digitais de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos, corpus da nossa análise, tanto em seu formato físico como no digital, foi um recurso didático elaborado para auxiliar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Esse material, conforme foi divulgado em sua implantação, tem como objetivo promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e literárias dos alunos, bem como, proporcionar uma formação crítica e reflexiva sobre a língua e a literatura.

O referido material didático, pelos objetivos que almeja alcançar, substituiu de maneira significativa o tradicional Livro Didático, disponibilizado pelo PNLD (Programa

⁵ <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>

⁶ <https://home.Plurall.net/>

Nacional do Livro e do Material Didático). Essa substituição ganhou força nas Instituições de Ensino Básico devido a uma espécie de “imposição do Estado” para a padronização do ensino, deixando o professor sem escolha a não ser adotar esses materiais didáticos. Além disso, todas as avaliações externas aplicadas nas escolas, destinadas a acompanhar o desenvolvimento dos alunos, são elaboradas com base nas habilidades e competências presentes nas atividades desse material. Nesse contexto, embora os alunos ainda recebam os livros didáticos fornecidos pelo PNLD, seu uso tornou-se cada vez mais reduzido, já que o foco passou a ser o material estruturado determinado pelo sistema.

Por essa razão, com esta pesquisa de doutorado, pretendemos desenvolver uma pesquisa qualitativa para analisar os manuais do professor de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos, do Sistema Estruturado, que se configuraram em uma das estratégias do Governo para a recomposição da aprendizagem dos alunos no ano de 2023 e 2024.

Nessa direção, o problema central desta pesquisa emergiu da necessidade de verificar se havia a presença de gêneros discursivos no material didático do Sistema Estruturado que abordassem a Cultura Africana e Afro-brasileira. Considerando que se trata de um material novo no contexto educacional de Mato Grosso e que não foi avaliado pelo PNLD, nos preocupamos ainda com as orientações pedagógicas fornecidas nos manuais do professor para o desenvolvimento dessa temática nos gêneros presentes nas unidades desse material. Ou seja, nossa preocupação residiu em observar se essas orientações contribuíam para que os docentes promovessem reflexões críticas sobre as temáticas abordadas nos textos, em consonância com as diretrizes da Lei 10.639/03. Desse modo, as perguntas que nortearam esse trabalho foram:

- a. Quais gêneros discursivos abordam de maneira significativa a cultura africana, afro-brasileira e o racismo?
- b. De que maneira as orientações pedagógicas fornecidas nos manuais auxiliam os docentes na interpretação e discussão das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira com os alunos? Elas contribuem para ampliar a compreensão dos alunos sobre as relações étnico-raciais e a importância da Cultura Afro-brasileira?
- c. As atividades sugeridas estimulam reflexões críticas e aprofundadas sobre a valorização da História e Cultura Afro-brasileira e sobre o combate ao racismo?
- d. Os gêneros selecionados e as atividades propostas promovem a Educação das Relações Étnico-raciais de forma eficaz e coerente com as diretrizes da Lei 10.639/03?

Com base nesses questionamentos, a pesquisa visa analisar não apenas a presença desses temas nos materiais didáticos, mas também os gêneros discursivos que abordam a cultura africana, afro-brasileira e o racismo, e como são dadas as orientações do Manual do Professor na aplicação desses conteúdos de forma prática nas salas de aula.

Nossa intenção é verificar se esse novo material didático, conseguiu se adequar em relação ao que institui a Lei 10936/03. Uma vez que, os temas previstos na Lei não interferem negativamente nos objetivos de aprendizagem e ainda podem contribuir para o acolhimento socioemocional dos estudantes negros, conforme a proposta do próprio material estruturado.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a pandemia não foi igual para todos. Segundo os dados levantados pelo Instituto, os negros morreram mais do que brancos em decorrência da Covid-19.

Esses dados foram coletados a partir de dois estudos realizados em um ano de pandemia pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde da PUC-Rio e o outro do Instituto Pólis. No primeiro estudo, verificou-se que, enquanto 55% de negros morreram por Covid, a proporção entre brancos foi de 38%. Na segunda pesquisa, o Instituto Polís revelou que a taxa de óbitos por covid-19 entre negros, na capital paulista, foi de 172/100 mil habitantes, enquanto para brancos foi de 115 óbitos/100 mil habitantes.

Em Mato Grosso, dados dos boletins epidemiológicos da Secretaria de Estado de Saúde, divulgados no site do COREN/MT (Conselho Regional de Enfermagem de Mato Grosso), mostraram que a população negra foi a mais atingida pela pandemia do novo coronavírus. Em Cuiabá, o índice de mortes esteve próximo aos 80%.

Segundo, informações disponibilizadas no site do Painel Interativo covid-19⁷, a população negra, composta por negros e pardos, representou mais de 45% dos infectados pelo vírus. Enquanto isso, brancos foram cerca de 15%, indígenas 2,88% e amarelos menos de 1%. Em relação ao número de mortos, esse grupo representa mais de 54% dos óbitos, ou seja, mais do que o dobro dos brancos.

O acesso desigual à saúde também refletiu nas campanhas de vacinação. Uma reportagem da Agência Pública⁸, *Brasil registra duas vezes mais pessoas brancas vacinadas que negras*, apontou para a diferença entre brancos e negros vacinados. Ou

⁷ <https://covid.saude.gov.br/> acesso em 10 de fevereiro de 2021.

⁸ <https://apublica.org/2021/03/brasil-registra-duas-vezes-mais-pessoas-brancas-vacinadas-que-negras/> acesso em 10 de fevereiro de 2021.

seja, 3,2 milhões de pessoas que se autodeclararam brancas receberam a primeira dose do imunizante, entre os negros, o número caiu para 1,7 milhão.

Desse modo, mais uma vez, a população negra teve o acesso a direitos básicos negado. Por esse motivo, é fundamental que o material desse novo sistema seja pensado de forma a proporcionar um acolhimento socioemocional adequado a esses estudantes, considerando que os negros foram os mais vulneráveis ao contágio e que tiveram menos acesso às vacinas.

Nesse contexto, torna-se imprescindível trabalhar com gêneros discursivos que abordem a Cultura Africana e Afro-brasileira, integrando essa temática à perspectiva dos Multiletramentos e do Letramento Racial Crítico. A partir desses conceitos e da concepção de linguagem como interação, esses gêneros permitem uma abordagem mais inclusiva e transformadora, que valoriza a diversidade cultural e promove uma educação antirracista, desafiando estereótipos e construindo um espaço educacional mais equilibrado e significativo para os estudantes.

Após uma consulta atenta aos manuais do professor dos 6º e 9º anos, considerando as possibilidades oferecidas pelos cadernos, unidades temáticas e gêneros discursivos, selecionamos os seguintes recortes para o desenvolvimento de nossa pesquisa: no manual do 6º ano, o Caderno 1, unidades 2 e 3; e no manual do 9º ano, o Caderno 3, unidade 1, e o Caderno 4, unidades 1 e 3. A dinâmica do exercício de análise consistirá em trazer imagens desses manuais, organizando-as em figuras enumeradas, de modo a proporcionar maior clareza na exposição dos conteúdos analisados.

Dessa maneira, para seguirmos com as nossas análises, na próxima seção detalharemos os objetivos que nortearam as nossas pesquisas.

4.5 Objetivos

Considerando a importância de não apenas inserir nos livros e materiais didáticos componentes curriculares que contemplem a História e Cultura Africana e Afro-brasileira para o cumprimento formal da Lei nº 10.639/03, é fundamental refletir se esses conteúdos são aplicados de forma significativa no contexto educacional. O simples cumprimento da legislação não garante, por si só, uma transformação nas práticas pedagógicas ou no desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos em relação às questões étnico-raciais.

Para que a Educação das Relações Étnico-raciais seja efetiva, é necessário que esses conteúdos sejam abordados de maneira que de fato promovam a valorização da diversidade, incentivem a reflexão sobre desigualdades raciais e desconstruam estereótipos históricos. Além disso, é fundamental que os docentes recebam orientações claras no manual do professor e tenham acesso a outras materialidades que integrem essas temáticas ao processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica, crítica e inclusiva.

Assim, a abordagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira deve ir além do caráter informativo, servindo como ferramenta para formar indivíduos conscientes, capazes de reconhecer e combater o racismo estrutural presente na sociedade.

Por essas razões, este trabalho tem como objetivo geral investigar as atividades e as orientações aos professores dos manuais de Língua Portuguesa do professor do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso do 6º e 9º anos, publicados em 2021 pela editora Somos Sistemas de Ensino e analisar se os autores desses materiais privilegiam gêneros discursivos que abordem a cultura africana ou afro-brasileira. Essa análise busca compreender como as atividades propostas para o estudo desses gêneros refletem as orientações dos manuais aos professores e da BNCC, e as determinações da Lei 10.639/03, contribuindo (ou não) para a leitura crítica desses textos de forma a promover a valorização da história e cultura afro-brasileira.

Para isso, embasamos nossa análise em concepções teóricas fundamentais, como a Linguagem como Interação Social, os Multiletramentos e o Letramento Racial Crítico, assegurando que nossa investigação esteja alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem teórica nos permite compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, além de destacar a importância de uma educação que valorize a diversidade cultural e promova a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais. Nessa direção, nossos objetivos específicos consistem em:

1. Averiguar se esses manuais do professor cumprem com as diretrizes da Lei 10.639/03, promovendo uma abordagem educativa que valorize a diversidade étnico-racial e ajude a combater o racismo.
2. Identificar os gêneros discursivos nos cadernos e unidades dos manuais do professor de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos que abordam a História e Cultura Africana e Afro-brasileira ou elementos fazem parte dessas culturas;
3. Analisar o potencial educativo dos gêneros discursivos selecionados, verificando como eles contribuem para a valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no contexto escolar;

4. Avaliar se as atividades complementares propostas pelos manuais do professor, juntamente com os gêneros e as orientações fornecidas, promovem reflexões significativas sobre as temáticas abordadas nos textos e contribuem de forma integrada para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais.

Esse tema, como mencionado anteriormente, está em conformidade com a Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira em todo o currículo da educação básica. Acreditamos que, por meio de nossas análises, será possível demonstrar que o ensino de Língua Portuguesa pode desempenhar um papel fundamental na valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Isso ocorre porque a disciplina permite o trabalho com uma variedade de gêneros discursivos, que podem ser abordados sob as perspectivas do Multiletramento, do Letramento Racial Crítico e da Concepção de Linguagem como Interação Social. Essas abordagens possibilitam aos estudantes o acesso a produções intelectuais e culturais diversas.

Assim, por meio do ensino da Língua Portuguesa, é possível auxiliar na compreensão e apreciação de diversos aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras, utilizando gêneros discursivos. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de se familiarizar com elementos como a cultura, a culinária, a música, a dança e as religiões de matriz africana, promovendo um entendimento mais profundo e respeitoso dessas tradições.

Além disso, o estudo de obras de autores afro-brasileiros, como Machado de Assis, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, proporciona uma visão enriquecedora sobre a experiência e a contribuição desses escritores para a literatura nacional. A literatura oral africana, incluindo contos, mitos e lendas, oferece outra dimensão importante, pois esses textos transmitem valores e tradições culturais que são fundamentais para a construção da identidade e compreensão cultural.

Nessa perspectiva, ao incluir essas produções culturais e literárias nos livros e materiais didáticos de Língua Portuguesa, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e inovador. Esse enfoque pode enriquecer o repertório cultural dos alunos, e combater pensamentos racistas, preconceituosos e discriminatórios. Ao promover a valorização da diversidade cultural e o respeito mútuo, o ensino da língua e da literatura contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis às questões de igualdade e diversidade. Para seguirmos com as nossas discussões nesse próximo

capítulo, voltamos nossa atenção para as análises dos Manuais do Professor de Língua Portuguesa do 6º e 9º.

CAPÍTULO V

ANÁLISE

Neste capítulo, nos dedicaremos a embarcar em uma jornada de exploração e compreensão dos Manuais do professor de Língua Portuguesa do Sistema Estruturado do 6º e 9º anos, utilizados nos anos de 2023 e 2024 pelo Estado de Mato Grosso, por meio de nossas análises.

Nessa perspectiva, a análise desempenha um papel fundamental em diversos campos, desde as ciências exatas até as ciências sociais, permitindo-nos desvendar os segredos ocultos dos dados e obter uma visão mais profunda do mundo ao nosso redor.

Dessa maneira, para seguirmos com nossa pesquisa, na seção seguinte pretendemos desenvolver a análise do nosso objeto de estudo com base no tema de nossas discussões e reflexões já apresentadas nessa pesquisa.

5.1 Manuais de Língua Portuguesa do 6º e 9º Anos: Potencialidades Educativas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais

O Brasil é um país com uma rica diversidade étnica e cultural, por isso, uma abordagem consciente e significativa da História e Cultura Africana e Afro-brasileira é de extrema importância para a promoção da igualdade e do combate ao racismo. Nesse sentido, a análise dos manuais do professor e do conteúdo que ele oferece, sob a ótica do ensino das relações étnico-raciais, pode contribuir para analisar se os cadernos que o compõem apresentam em suas unidades gêneros discursivos ou literários e atividades que valorizam a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Além disso, é possível observar se as orientações fornecidas ao professor e o conteúdo dos cadernos preservam ou combatem estereótipos, preconceitos ou visões distorcidas sobre diferentes etnias e raças.

Esses manuais devem orientar o trabalho docente para que ele promova a conscientização sobre a diversidade étnico-racial e o combate ao racismo, representando positivamente as diversas etnias e raças, e abordando as relações étnico-raciais de forma sensível e empática. Além disso, precisam apoiar a suas práticas pedagógicas, fornecendo ferramentas para que possam selecionar, adaptar e desenvolver conteúdos que promovam o ensino das relações étnico-raciais de maneira eficaz. Essa análise também ajuda a verificar o cumprimento da Lei 10.639/03.

Desse modo, nessa seção final da pesquisa nos dedicamos a analisar os Manuais de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos do ensino fundamental do Sistema Estruturado de Ensino do Estado de Mato Grosso. Nosso objetivo, como já mencionado, consiste em investigar as atividades e orientações destinadas aos professores presentes nos manuais do professor do sistema estruturado de ensino, correspondente ao 6º e 9º anos, utilizado no estado de Mato Grosso. Buscamos analisar se os autores desses materiais dão destaque a gêneros discursivos que tratam da cultura africana ou afro-brasileira. A análise pretende compreender de que maneira as atividades propostas para o estudo desses gêneros dialogam com as orientações dos manuais destinados aos docentes, com a BNCC e com as determinações da Lei 10.639/03, verificando se contribuem, ou não, para uma leitura crítica dos textos que promova a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Como dito anteriormente, depois de realizarmos uma consulta detalhada aos manuais do professor do 6º e 9º anos, considerando as possibilidades oferecidas pelos cadernos, unidades temáticas e gêneros discursivos, selecionamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa os seguintes recortes: no manual do 6º ano, o Caderno 1, unidades 2 e 3; e no manual do 9º ano, o Caderno 3, unidade 1, e o Caderno 4, unidades 1 e 3.

5.2 Manual do Professor de Língua Portuguesa do 6º Ano

O manual do 6º ano inclui uma seção geral dedicada a discussões teóricas e uma breve explanação sobre a BNCC, destacando seu alinhamento com as diretrizes desse documento e explorando fragmentos da Base. Além disso, conta com uma seção específica de orientações ao professor, oferecendo explicações adicionais sobre os gêneros discursivos de cada unidades, conteúdo linguístico, orientações metodológicas e sugestão de materiais complementares para alunos e professores. O manual também apresenta os objetivos e habilidades da BNCC a serem desenvolvidos, reforçando sua integração com o currículo nacional.

Este manual é dividido em quatro cadernos, cada um contendo quatro unidades temáticas que se concentram em um gênero discursivo específico. Cada unidade inclui seções dedicadas a debates, foco em temas socioemocionais, tarefas, entre outras atividades. Nas seções *Língua em Foco*, são abordados estudos gramaticais, e ao final de cada unidade, há uma proposta de produção de texto relacionada ao gênero discursivo trabalhado.

Nessa estrutura, os gêneros discursivos são utilizados como bases centrais para o desenvolvimento das diversas habilidades propostas em cada unidade. Nesse aspecto o manual parece estar alinhado a um dos princípios fundamentais da BNCC, que é “a centralidade do texto como unidade de trabalho” (Brasil, 2018, p.67).

O Caderno 1 do 6º ano propõe o desenvolvimento de diversos conteúdos, gêneros discursivos e habilidades da BNCC, para uma visão um pouco mais detalhada da unidade, elaboramos o quadro 4:

Quadro 4- Manual do 6º Ano Caderno 1

Caderno 01					
Unidade	Título	Gênero discursivo	Temas abordados	Estudo linguístico	Habilidades BNCC – Gêneros Discursivos
1	-Aprendendo com os animais: fábulas	-Fábula	-Bullying -Gentileza	-Substantivos -Personificação	(EF67LP28) (EF69LP53) (EF69LP14) (EF69LP15) (EF67LP23) (EF69LP44) (EF67LP27) (EF69LP47) (EF69LP51) (EF67LP30) (EF69LP49)
2	-Vivendo peripécias: narrativas de aventura	-Romance de aventura	-Aventura -Empatia	-Artigos -Numerais	
3	-Explicando o mundo: mitos e lendas	-Mitos -Lendas (indígenas e africanas)	-Compreensão Cultural -Respeito pela Natureza	-Adjetivos e suas flexões em gênero, número e grau	
4	-Saboreando a história: romance infanto-juvenil	-Romance Infanto-juvenil	-Empatia -Direito de brincar	-Concordância nominal	

Fonte: Plataforma Plurall. Elaborado pela autora.

O quadro apresenta as unidades do Caderno 01 do manual de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, oferecendo uma visão geral dos principais gêneros trabalhados, dos temas centrais abordados, dos estudos linguísticos realizados, e das habilidades da BNCC desenvolvidas.

No contexto de nossa pesquisa, a unidade 2 do Caderno 1, intitulada “Vivendo peripécias: narrativas de aventura”, despertou nossa atenção devido à abordagem do tema “aventura”. Pois, narrativas de aventura frequentemente apresentam protagonistas em situações de desafio e descoberta, o que pode ser uma oportunidade para explorar uma representatividade positiva por meio de personagens de diversas etnias, incluindo personalidades que pudessem, por meio de suas aventuras, revelar a riqueza das experiências afro-brasileiras e africanas.

Nossa expectativa, quanto ao potencial da unidade 2 para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-raciais, aumentou ainda mais ao verificar, na seção de planejamento do manual, que orienta o trabalho com o gênero narrativa de aventura, que uma das habilidades a ser desenvolvida é a referente ao código alfanumérico (EF67LP28). Essa habilidade, voltada para as turmas de 6º e 7º anos e situada no campo artístico-literário, está no eixo de leitura de Língua Portuguesa com a seguinte redação:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, **lendas** brasileiras, indígenas e **africanas**, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p. 169 grifos nossos)

De acordo com a BNCC, a habilidade (EF67LP28) encontra-se no campo artístico-literário, eixo leitura. Essa habilidade, que envolve a leitura autônoma e a compreensão de uma ampla variedade de textos, oferece uma oportunidade significativa para a Educação das Relações Étnico-raciais ao permitir que estudantes do 6º ao 7º ano entrem em contato com uma diversidade de narrativas culturais e literárias, dentre elas as lendas africanas, que também podem narrar histórias dentro do tema aventura. Além disso, a habilidade incentiva a apreciação de autores de diferentes origens, ao mostrar que a literatura é um espaço onde vozes diversas podem e devem ser ouvidas.

Para desenvolver essa e outras habilidades, a unidade 2 foi iniciada com um fragmento de “A aventura de Robinson Crusóé” personagem do livro de Daniel Deofoe, em seguida, apresentou um trecho do livro “Cem dias entre céu e mar” de Amyr Klink, entre outras narrativas. Na parte específica, para trabalhar esses gêneros, o manual apresenta orientações, conforme podemos ver na figura 11:

Figura 11. Unidade 2 - Planejamento

Unidade 2 – Vivendo peripécias: narrativas de aventura

Habilidades trabalhadas na aula: (EF69LP53) (EF67LP28)

Planejamento

Na seção **Interação com o texto**, inicie o trabalho perguntando aos alunos quais são as histórias e os personagens de aventura de que mais gostam. Escreva na lousa uma lista dos títulos e nomes encaminhados pela turma. Amplie a discussão com algumas perguntas sobre os itens apontados: como são essas narrativas, as características das personagens, o que essas histórias têm de tão interessante e por qual meio a turma costuma acompanhar essas narrativas (história em quadrinhos, livros, cinema, televisão, *games*, internet). Por fim, informe-lhes que a unidade tratará exatamente sobre o gênero narrativas de aventura.

Nesta unidade, apresentamos três trechos de narrativas de aventura muito conhecidas pelo público: *Robinson Crusoe*, *Volta ao mundo em 80 dias* e *Viagens de Gulliver*. Caso seja possível, recomendamos que ao menos um desses livros seja lido integralmente pelos alunos como um trabalho complementar ao realizado neste material. Além disso, um trecho do livro *Cem dias entre céu e mar*, de **Amyr Klink**, também é apresentado.

Fonte: plataforma Plurall

Conforme o exposto na figura, os objetivos desse planejamento são estimular o engajamento dos alunos, promover a análise e comparação de características das narrativas de aventura, introduzir o gênero narrativas de aventura, incentivar a leitura integral de obras clássicas e conectar narrativas ficcionais com histórias reais.

Pela descrição dos objetivos, é possível observar que a inclusão de narrativas de aventura com personagens ou elementos que representassem o povo negro de forma positiva, ou que explorassem a Cultura Africana e Afro-brasileira, não impediria o alcance dos objetivos propostos. No entanto, as narrativas centrais da unidade não contemplaram essas representações. Em vez disso, exploraram outras temáticas, deixando de lado a oportunidade de enriquecer a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural e étnica.

A abordagem proposta na seção *Interação com o texto* está relacionada à concepção de língua como interação e aos princípios de Multiletramento. Ao orientar que o professor inicie a aula perguntando aos alunos sobre suas histórias e personagens de aventura favoritos, o manual incentiva o docente a promover um espaço de diálogo e troca de ideias, valorizando as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Essa interação pode estimular o engajamento e permitir que a linguagem seja usada como um meio de construir significados coletivamente.

Além disso, direcionar a discussão para que os alunos mencionem os diferentes meios pelos quais acompanham essas narrativas (histórias em quadrinhos, livros, cinema, televisão, games e internet) enriquece a perspectiva de Multiletramento, pois o manual reconhece que os alunos interagem com diversas formas de comunicação e diferentes

linguagens. Dessa maneira, essas orientações fornecidas pelo manual podem contribuir para que o professor considere a diversidade de mídias e formatos na educação, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades críticas e reflexivas sobre a informação e a cultura que consomem.

Nessa perspectiva, uma abordagem pedagógica baseada na concepção de língua como interação e nos princípios de Multiletramento se mostra particularmente adequada para desenvolver qualquer gênero discursivo, inclusive aqueles que trazem narrativas de aventura com representações positivas do povo negro e da Cultura Afro-brasileira. Pois, para a utilização de narrativas que incorporam personagens negros e elementos culturais afro-brasileiros é necessário um alto nível de engajamento tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

Essas narrativas podem abordar temas como resistência, identidade, ancestralidade, e a riqueza das tradições afro-brasileiras, oferecendo uma rica oportunidade para que os alunos se vejam representados e possam se conectar emocionalmente e socialmente com os textos. Além disso, ao explorar aspectos culturais como a música, a dança, a culinária, e as práticas comunitárias, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda das contribuições do povo negro à sociedade brasileira.

Nesse sentido, os docentes precisam estar preparados para conduzir discussões que promovam a empatia, o respeito e a valorização da diversidade. Para que isso ocorra de maneira eficaz, é fundamental que os alunos se sintam motivados a participar ativamente do processo. O envolvimento deles é essencial, pois devem ser encorajados a compartilhar suas experiências, fazer perguntas e explorar as narrativas de forma colaborativa. Dessa forma, a construção do conhecimento se torna uma experiência rica e significativa, onde todos contribuem para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Embora as orientações fornecidas pelo manual do professor apresentem boas perspectivas para trabalhar gêneros narrativos relacionados à Cultura Africana e Afro-brasileira, como a concepção de linguagem como interação e os princípios de Multiletramento, é preocupante que, entre os gêneros discursivos selecionados, nenhum contemple essas culturas.

O código alfanumérico EF67LP28, voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura autônoma e compreensão de textos de maneira versátil, orienta a inclusão de diversos gêneros, como romances infanto-juvenis, contos populares, lendas,

e poemas em formas livres e fixas. Para atender melhor a essas orientações, a unidade poderia incorporar, narrativas de aventura ou outros gêneros, conforme sugeridos na habilidade, que reconhecessem e valorizassem uma maior variedade de estilos, tradições literárias e culturais brasileiras, incluindo as africanas e afro-brasileiras. Essa variedade de gêneros poderia atender melhor às necessidades dos alunos, e promover uma representação mais diversificada do tema "aventura", aproximando-se mais dos interesses e das experiências culturais dos estudantes.

Nessa direção, a seção específica do manual do professor poderia destacar para os docentes que, além das narrativas propostas na unidade, há outras que também poderiam abordar o tema "aventura" e incluir personagens ou personalidades de diferentes etnias, como a africana e a indígena. Isso permitiria uma conexão direta com a habilidade EF67LP28, que orienta o trabalho com lendas de origem indígena e africana na intenção de contemplar as exigências da Lei 10.639/03.

Nessa perspectiva, no box *Saberes Integrados*, o manual poderia propor, ao menos como sugestões de leitura extra, narrativas africanas e indígenas. Isso atenderia à descrição da habilidade EF67LP28 e proporcionaria uma visão mais ampla sobre a riqueza dessas culturas, que muitas vezes são marginalizadas no currículo escolar tradicional. Essas sugestões adicionais não só enriqueceriam a unidade temática, mas também promoveriam uma maior valorização e compreensão das tradições literárias e culturais afro-brasileiras e indígenas.

No entanto, para alcançar os objetivos da unidade, foram selecionados personagens que se destacaram tanto em narrativas de aventura ficcionais quanto em relatos de aventuras reais. Entre eles, destacam-se Robinson Crusoe, um personagem fictício, e Amyr Klink, uma figura real. Ambos são homens brancos que foram utilizados como exemplos de personalidades representativas no contexto das aventuras. Essa escolha reflete uma visão limitada da diversidade, uma vez que ignora a representatividade de personagens e figuras históricas negras ou indígenas, que também desempenharam papéis significativos em histórias de aventura.

Personagens como Zumbi dos Palmares ou figuras históricas como o explorador africano Ibn Battuta, que realizou extensas viagens por África e Ásia, poderiam ser introduzidos. Vale salientar que citar Zumbi dos Palmares em contextos de narrativas de aventura seria uma excelente oportunidade para apresentar esse personagem realizando feitos heroicos ou aventureiros, indo além da sua associação exclusiva com a escravidão. Zumbi dos Palmares é uma figura histórica de grande relevância e complexidade, que

representa a luta pela liberdade e resistência. Ao explorá-lo em narrativas de aventura, pode-se destacar suas conquistas, estratégias de liderança e a construção do Quilombo dos Palmares como um símbolo de resistência e autonomia. Isso permitiria aos alunos ver Zumbi não apenas como uma vítima da escravidão, mas como um herói que enfrentou desafios e empreendeu ações corajosas a favor da liberdade e da justiça.

Além disso, incluir aventuras contemporâneas vividas por pessoas negras, como as da jornalista brasileira Glória Maria, mulher negra que viajou para mais de 160 países ao longo da carreira vivendo inúmeras aventuras, ou Sophia Danenberg, a primeira mulher afro-americana a escalar o Monte Everest, poderia ajudar a ampliar a visão dos alunos mostrando que a capacidade de viver aventuras transcende raça, gênero ou origem social.

Essa falta de representatividade de personagens ou personalidade negra nessa unidade, nos remete ao apontado por Silva e Silva (2019), quando argumenta que ser representado é fundamental para ser visível e reconhecido em diversos aspectos da vida. Para as autoras, a falta de representação resulta na invisibilidade de um grupo em três dimensões principais: subjetiva, cultural e política. Ou seja, dimensões que se relacionam à experiência pessoal de ser ignorado ou excluído, que podem contribuir para a perpetuação de representações que moldam como a sociedade enxerga certos grupos e interferir na participação e representação desses grupos nos espaços de poder.

No contexto da sala de aula, quando os alunos veem suas identidades, histórias e culturas representadas de maneira positiva nos materiais didáticos, nos conteúdos e nas discussões, isso fortalece sua autoestima e promove o sentimento de pertencimento. Além disso, a representatividade em sala de aula não apenas beneficia alunos pertencentes a grupos marginalizados, mas também oferece a todos os estudantes a oportunidade de ampliar suas perspectivas para rever e desconstruir seus próprios preconceitos.

De acordo com Silva (2011), ver-se representado de maneira positiva e fiel da realidade contribui para que a criança desenvolva um sentido de existência e pertencimento, tanto como ser humano quanto como cidadão. Quando uma criança vê a si mesma de forma positiva nas representações, ela começa a se identificar com essa imagem e a sentir um amor próprio e pelos outros. Além disso, a visibilidade positiva também permite que crianças de outras etnias reconheçam e respeitem a criança negra, superando estigmas e hierarquias, o que promove um ambiente de respeito e interação tanto na escola quanto fora dela.

Para darmos sequência às nossas análises, ainda na unidade 2 do caderno 1, o tema empatia é abordado na seção “Foco na”, assim como podemos ver na figura 12:

Figura 12. Foco na Empatia

Os coronavírus e o enfrentamento para salvar vidas e descobrir a cura.

FOCO NA..

AUTONOMIA RESPONSABILIDADE CRIATIVIDADE **EMPATIA** COOPERAÇÃO SOLIDARIEDADE COMUNICAÇÃO

O superpoder de pensar no outro

Quando se fala em aventura, é fácil pensar em super-heróis. E quando se pensa em super-heróis, o que vem à mente são superpoderes, identidades secretas, máscaras, capas, não é mesmo?

Pode ser, porém, que a maior característica do super-herói seja a sua capacidade de servir ao outro. Ele ou ela está sempre pronto para salvar a humanidade, socorrer quem esteja em perigo, colocar-se no lugar do outro. Você já viu um super-herói que não seja assim? Bem, talvez essa seja a maior força de um herói ou heroína.

LÍNGUA PORTUGUESA

38

UNIDADE 2

Algumas áreas profissionais com as quais nos deparamos em nosso dia a dia lidam diretamente com a capacidade de servir ao outro. É o caso dos profissionais da área da saúde, por exemplo, que durante a pandemia da Covid-19 foram fundamentais para garantir a sobrevivência de milhões de pessoas no mundo inteiro: são os chamados heróis anônimos.

Fonte: Plataforma Plurall

Observa-se que o texto da atividade está alinhado com o tema abordado no gênero central da unidade. A atividade de leitura, interpretação e debate explora o tema “aventura” utilizando a figura do super-herói como símbolo. A ideia é destacar que, além das características físicas extraordinárias, os super-heróis são admirados por sua capacidade de atuar em favor do bem comum, evidenciando valores como empatia e solidariedade.

O texto faz uma conexão entre essas qualidades e os "heróis anônimos" do mundo real, como profissionais de saúde, especialmente em situações como a pandemia de coronavírus. Dessa maneira, o texto visa ampliar o conceito de heroísmo, levando os alunos a reconhecerem qualidades heroicas em figuras cotidianas, como médicos e pesquisadores. Esse objetivo é alinhado com a promoção de valores como empatia e cooperação, importantes no desenvolvimento ético e social dos estudantes.

Essa atividade, ao explorar a ideia de "O superpoder de pensar no outro," pode ser analisada com base na concepção de linguagem como interação, pois busca provocar reflexões nos alunos sobre empatia e solidariedade por meio de um diálogo entre o texto e a realidade dos estudantes. A proposta utiliza a figura dos super-heróis para destacar a importância de servir ao próximo, ligando essa ideia à vida cotidiana, como no exemplo dos profissionais da saúde durante a pandemia de Covid-19.

De acordo com Geraldi (1984), na concepção de linguagem como interação, a linguagem não é apenas um código para transmitir mensagens, mas um meio de estabelecer relações sociais e construir significados coletivamente. Nessa atividade, o texto estabelece um diálogo com os alunos, convidando-os a refletir sobre a ideia de "superpoder" e a relacioná-la à capacidade de ajudar os outros, algo que vai além da interpretação literal dos super-heróis.

Nesse sentido, a interação ocorre quando o texto provoca os alunos a se colocarem no lugar dos outros, como os heróis fazem, criando uma ponte entre a ficção e a realidade. Ao mesmo tempo, a atividade permite que os alunos participem ativamente da construção do sentido do texto, levando em consideração suas próprias experiências e percepções sobre o que significa ser um "herói" no mundo contemporâneo. Além disso, ao mencionar profissionais da saúde como heróis anônimos, o texto amplia essa discussão para a esfera social, permitindo conexões interdisciplinares, como com a área de ciências e a educação para a cidadania.

Nessa direção, essa atividade, ao valorizar a interação e a reflexão crítica, se alinha à concepção de linguagem como forma de interação, pois envolve os alunos em uma discussão significativa sobre o papel social de servir ao outro.

A imagem do super-herói, utilizada na atividade, se assemelha aos arquétipos clássicos de quadrinhos, normalmente associados a figuras masculinas brancas com poderes especiais. Abaixo da imagem do super-herói, há uma fotografia que mostra profissionais de saúde com diversidade em termos de gênero e etnia, apresentados como exemplos de "heróis reais" que demonstram empatia e dedicação.

Embora o texto busque promover uma visão mais inclusiva ao destacar a pessoa negra em um cargo socialmente prestigiado como um herói, a representação visual ainda pode, de maneira sutil, reforçar estereótipos. A presença reduzida de pessoas negras em comparação com pessoas brancas na imagem pode sugerir, mesmo que de forma implícita, que o curso de medicina é menos acessível aos negros. Isso ocorre porque as

imagens e os textos interagem diretamente com as percepções e experiências dos alunos, influenciando a forma como eles se enxergam e compreendem o mundo ao seu redor.

Souza (2014) afirma que as ilustrações nos livros didáticos têm o potencial de reforçar percepções pré-existentes dos alunos sobre a sociedade e influenciar a forma como eles entendem e valorizam os outros. No caso dos estudantes negros, essas imagens podem impactar a forma como eles se reconhecem e percebem sua própria herança. Por esse motivo, a seleção dos textos e das ilustrações precisam sejam feitas de maneira que os conteúdos verbais e visuais contribuam efetivamente para a desconstrução de ideologias históricas prejudiciais e promovam uma visão mais inclusiva. Por isso, é fundamental que tanto as representações visuais quanto as dos gêneros sejam cuidadosamente selecionadas para evitar a reprodução de estereótipos.

Essa representação desigual pode gerar um sentimento de desconforto para aqueles que se veem como o único preto ou preta em espaços historicamente negados a eles e perpetuar a ideia de que carreiras na medicina, e em outros campos de prestígio, são predominantemente ocupadas por pessoas brancas, o que pode desmotivar jovens negros a aspirar a essas profissões. Isso reflete uma realidade estrutural onde o racismo sistêmico e as barreiras sociais limitam o acesso de pessoas negras ao ensino superior, especialmente em áreas como a medicina.

Para evitar essa interpretação, ocasionada pela representação visual, atividades como essa deveriam ser elaboradas considerando os princípios do Letramento Racial Crítico (LRC). Contudo, como vimos essa perspectiva não está presente nem na atividade nem na orientação disponibilizada como veremos a seguir:

Figura 13. Orientações ao Professor

Neste momento de trabalho, cujo tema é a aventura, a figura do super-herói é lembrada não somente por suas características físicas, que o torna alguém com poderes muito acima do normal, mas também por sua capacidade de estar a serviço do bem comum, "salvar o planeta", colaborar com o outro, estar ao	lado do bem. Essas características o definem como um ser dotado de empatia, o elemento básico para essas figuras míticas do bem. Incentive os alunos a observarem esse elemento em profissionais com os quais nos deparamos todos os dias, os chamados "heróis anônimos". Para a resolução das questões, os alunos	deverão fornecer outros exemplos, além dos citados no texto (equipe médica e de pesquisa), que ilustram o caso da pandemia do coronavírus e o enfrentamento para salvar vidas e descobrir a cura.
--	--	---

Fonte: Plataforma Plurall

A orientação oferecida ao professor na citação acima objetiva incentivar os alunos a identificarem o elemento de empatia em figuras cotidianas, os "heróis anônimos", como profissionais da saúde. Embora a intenção seja valorizar esses profissionais e ampliar o conceito de heroísmo, a orientação carece de uma abordagem crítica, por exemplo a do LRC, que inclui a desconstrução de estereótipos raciais.

O texto de orientação ao docente não menciona a necessidade de refletir sobre a representatividade étnico-racial desses heróis, nem oferece diretrizes para o professor abordar as desigualdades raciais presentes na área da saúde. Ao não destacar a importância de representar diversas etnias em papéis de destaque, o material didático perde a oportunidade de questionar e combater a ideia, muitas vezes implícita, de que posições prestigiadas como a medicina são menos acessíveis a pessoas negras.

Essa ausência de perspectiva de LRC pode reforçar estereótipos raciais ao não desafiar a narrativa predominante. Por essa razão, é essencial que o material didático não apenas promova uma visão inclusiva, mas também esteja atento as representações visuais que acompanham as atividades. Além disso, oriente os professores a desconstruir essas ideias, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, se vejam representados e encorajados a aspirar as diversas profissões.

O LRC vai além de uma educação formal, pois é um tipo de Letramento que visa não apenas ensinar sobre história e questões raciais, mas também ajudar os estudantes a se entenderem melhor enquanto indivíduos dentro de uma sociedade racialmente estruturada. Ao incorporar o LRC, os materiais didáticos podem oferecer uma visão mais ampla das dinâmicas de poder e desigualdade, estimulando os alunos a refletirem criticamente sobre representações sociais e questionarem estereótipos.

Assim, mais do que uma abordagem superficial, o LRC pode fortalecer a identidade dos estudantes negros, ajudando-os a desenvolver autoestima e a se posicionarem de maneira consciente e ativa no mundo. Pois de acordo com Lacerda (2019), à medida que os indivíduos compreendem como funcionam as relações de poder e os discursos, passam a valorizar sua própria história e identidade, e, de forma coletiva, procuram maneiras de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, o ensino passa a ser um instrumento de transformação social, promovendo não só a inclusão, mas também o reconhecimento e valorização das múltiplas histórias e contribuições de diferentes grupos raciais na sociedade.

Como o manual didático não trabalhou a atividade considerando as perspectivas do LRC, é importante que o professor promova uma abordagem que vá além do que

propõe esse material didático. Pois segundo Ferreira (2014), o LRC questiona e promove debates significativos sobre questões raciais. Dessa forma, pelo viés do LRC, o professor pode questionar documentos oficiais e materiais didáticos que mantêm a hegemonia branca ao utilizarem referências eurocêntricas. Além disso, pode reconhecer o modo como esses materiais muitas vezes silenciam ou reforçam estereótipos negativos sobre a população negra. Defender a criação e também criar novos materiais e novas metodologias educacionais que valorizem e representem de forma justa as identidades raciais presentes no contexto escolar e social brasileiro. Dessa maneira, cada estudante poderá se ver representado e ocupar o espaço que lhe é devido na estrutura social.

Oliveira e Sacramento (2010) afirmam que na formação docente, tanto inicial quanto continuada, frequentemente encontramos profissionais e estudantes de licenciatura que tiveram seus conhecimentos sobre desigualdades étnico-raciais negados ao longo da trajetória escolar. Tomando como base as reflexões desses autores, esse fator pode dificultar a percepção das evidências de racismo nos materiais didáticos. A falta de reflexão sobre essas questões no planejamento das atividades e na prática escolar pode contribuir para a naturalização das desigualdades. Por essa razão, é essencial que os materiais didáticos sejam revisados e as práticas pedagógicas sejam constantemente aprimoradas à luz das atuais demandas sociais e perspectivas do Multiletramento, como o LRC.

Após a leitura e interpretação das narrativas de aventuras, os alunos são convidados a mencionar quais outros profissionais poderiam representar heróis anônimos. Assim como podemos ver na figura 14:

Figura 14. Atividades

Algumas áreas profissionais com as quais nos deparamos em nosso dia a dia lidam diretamente com a capacidade de servir ao outro. É o caso dos profissionais da área da saúde, por exemplo, que durante a pandemia da Covid-19 foram fundamentais para garantir a sobrevivência de milhões de pessoas no mundo inteiro: são os chamados heróis anônimos.

1. Qual outro profissional você citaria como exemplo de herói anônimo? Explique o seu exemplo.

Resposta pessoal.

Sugestão: bombeiros, pesquisadores e cientistas, entre outros, podem ser considerados heróis anônimos, na medida em que, por meio de seus trabalhos, ajudam o próximo.

2. Dê um exemplo de atitude empática importante nas relações pessoais. Justifique sua importância.

Resposta pessoal.

A atividade proposta, em sua forma atual, incentiva os estudantes a considerarem diferentes tipos de profissionais. Essa questão, da maneira como está pode contribuir para que o estudante considere heróis de variadas identidades raciais, conforme suas experiências pessoais. Segundo Geraldi (1984), a concepção de linguagem como interação reconhece o sujeito como um agente ativo em sua produção linguística, que se engaja continuamente no uso da linguagem tanto em textos orais quanto escritos. Assim, a atividade pode se tornar um espaço de interação onde os estudantes não apenas recebem informações, mas também constroem sentido a partir de suas experiências e diálogos com o texto e com o professor, reforçando a importância da representatividade na formação identitária.

No entanto, o material de orientação para o professor não apresenta diretrizes claras que promovam essa abordagem. Nesse sentido, Camargo (2012) ressalta que o livro didático pode tanto fortalecer a identidade do aluno quanto contribuir para sua fragilização ou desintegração identitária. Para contribuir para que as crianças reconheçam que os heróis podem ter diversas identidades raciais, seria fundamental revisar a atividade como um todo, ou seja do texto as imagens, acrescentando sugestões ou orientações ao professor que estimulem a inclusão de heróis e heroínas que reflitam a diversidade étnico-racial. Dessa forma, a atividade não só valorizará as contribuições de heróis negros, mas também promoverá uma discussão mais ampla sobre representatividade e diversidade, fortalecendo a percepção positiva das diferentes identidades presentes na sociedade.

A análise desta unidade nos proporciona uma visão geral sobre a abordagem das questões étnico-raciais nos demais manuais do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. Durante a seleção dos manuais para análise, constatamos que a maioria das unidades dos outros anos escolares não abordam diretamente a Educação das Relações Étnico-raciais. Essa deficiência foi um dos principais motivos que nos levou a escolher especificamente os manuais do 6º e 9º anos.

Dando continuidade as nossas análises, na unidade 3 - *Explicando o mundo: mitos e lendas* - também do caderno 1 de Língua Portuguesa, os principais objetivos são: Explorar Mitologias e Lendas Indígenas e Africanas, desenvolver a compreensão cultural e respeito pela natureza baseando-se nas lendas e nos textos apresentados, abordar os adjetivos e sua flexão em gênero, número e grau, incentivar os alunos a produzirem e

revisar textos sobre lendas e explicações científicas, com ênfase na coerência e na clareza das narrativas.

Nessa unidade será desenvolvida, dentre outras habilidades, a (EF67LP28), habilidade da que tem por objetivo proporcionar a leitura e a compreensão, de forma autônoma, lendas brasileiras, indígenas e africanas, além de outros gêneros, utilizando estratégias de leitura adequadas a diferentes gêneros e suportes. Além disso, conforme descrito na habilidade, os alunos devem expressar suas avaliações sobre os textos lidos e desenvolver preferências por gêneros, temas e autores relacionados a essas lendas. Anecleto e Oliveira (2019) afirmam que:

A leitura apresenta-se como um meio importante na formação do sujeito enquanto ser crítico dentro da sociedade, pois essa habilidade possibilita que os alunos se legitimem na cultura escolar e em espaços sociais. Dessa forma, a escola deve ser promotora de práticas letradas, ampliando o uso da diversidade de tipos e gêneros textuais e discursivos em sala de aula para promover maior e melhor formação de competências comunicativas. (Anecleto e Oliveir, 2019, p.243)

Conforme os autores, a escola deve promover de práticas letradas diversificadas, ampliando o acesso a diferentes tipos e gêneros discursivos. Nesse sentido, a leitura de mitos e lendas africanas, por exemplo, se insere nessa proposta ao permitir a valorização da diversidade cultural, ao mesmo tempo que promove um entendimento mais profundo das tradições e valores da cultura africana. Além de enriquecer o repertório dos alunos, essa abordagem contribui para uma educação mais inclusiva e crítica, capaz de desconstruir estereótipos e fortalecer as relações étnico-raciais no ambiente escolar. A Unidade 3 destaca como um dos gêneros discursivos centrais a *Lenda africana da galinha-d'angola*, adaptada por Larissa Giacometti Paris, que será apresentada a seguir:

Figura 15. Lenda Africana

Lenda africana da galinha d'Angola

Há muito tempo, em uma época na qual ainda não se contavam os anos, as aves viviam felizes nas florestas do continente africano. Em um certo momento, contudo, a inveja tomou conta delas, tornando a convivência intolerável.

Isso ocorreu porque grande parte das aves começou a invejar a família do melro, um pássaro muito bonito. O macho contava com belas penas negras e um bico amarelo alaranjado e, por onde passava, todos o admiravam, querendo ser iguais a ele. A fêmea, por sua vez, tinha o dorso preto, o peito pardo-escuro, malhado de pardo-claro, e o papo com manchas esbranquiçadas. Ela causava inveja maior ainda, tamanha era sua beleza.

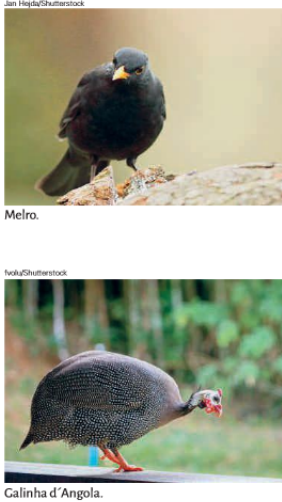
O melro, sendo um pássaro vaidoso e ciente de sua beleza, fez uma promessa a todas as aves que o invejavam: se elas o obedecessem, ele usaria seus poderes mágicos para torná-las também belas, com plumagens negras e brilhantes.

Entretanto, embora tenham concordado com a exigência, logo os pássaros começaram a desobedecê-lo. Então, o melro ficou furioso e, como forma de vingança, vociferou uma praga às aves, dando-lhe cores e aspectos diferentes.

Para a galinha d'Angola, o melro disse, em sua praga, que ela seria magra e sentiria uma fraqueza permanente. O poderoso pássaro tornou o corpo da galinha d'Angola pintado igual ao corpo de um leopardo. O objetivo é que ela fosse devorada por esses felinos, que se incomodariam ao se depararem com outro animal que tivesse um corpo belo pintado de uma forma similar ao deles. Com isso, o melro ansiava que a galinha d'Angola fosse responsabilizada por sua inveja. E foi isso que ocorreu.

Desde então, a galinha d'Angola reclama constantemente que está "fraca, fraca". Mas, mesmo com as pernas magrinhas, consegue fugir de seus caçadores, sendo muito difícil alcançá-la. O melro, porém, não foi capaz de acabar com a esperteza dessa ave! Suas penas coloridas são sempre manchadinhas com bolinhas brancas, tornando as galinhas d'Angola aves extremamente belas.

PARIS, Larissa Giacometti. (Lenda africana adaptada pela autora.)



Fonte: Plataforma Plurall

A escolha de uma lenda africana reflete uma tentativa de valorizar e promover a cultura africana no currículo escolar, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/03. Narrativas como essas ajudam a diversificar o conteúdo apresentado aos alunos, permitindo-lhes contato com culturas e tradições diferentes daquelas mais comumente exploradas no ambiente escolar brasileiro.

A galinha-d'angola, embora inicialmente seja retratada como fraca e reclamante, é também mostrada na lenda como um ser que busca respeito e valorização, refletindo uma mensagem sobre a importância da autoestima e da dignidade. No entanto, é importante considerar como os aspectos negativos, como a percepção de fraqueza da galinha-d'angola, são tratados, pois a interpretação de um mesmo texto pode variar de acordo com o contexto cultural, o conhecimento prévio de cada leitor. Nessa perspectiva, se o professor não conduzir a discussão de forma cuidadosa e crítica, há o risco de reforçar estereótipos negativos.

Embora essa questão possa parecer irrelevante para alguns, para alunos negros ou para aqueles mais sensíveis a essa temática que carregam fortes marcas e dores causadas pelo racismo, pode ser especialmente problemática. Por isso, é necessário que a

educação aborde esses temas com sensibilidade e profundidade, para isso é fundamental que os educadores estejam bem preparados para mediar essas discussões.

Nesse sentido, uma abordagem inadequada da lenda no ambiente educacional pode reforçar estereótipos negativos, como os mencionados por Berjot & Gillet (2011) e Helms (1990), que apontam como as mensagens repetidas pela sociedade, mídia e instituições levam indivíduos a internalizar crenças prejudiciais sobre suas próprias capacidades. Para evitar que percepções de fraqueza, como as atribuídas à galinha-d'angola, sejam absorvidas de forma negativa pelos alunos, é fundamental que o professor conduza a discussão de maneira crítica e reflexiva, promovendo a valorização da autoestima e da dignidade, e desconstruindo possíveis estereótipos associados.

Nesse contexto, seria oportuno adotar práticas pedagógicas baseadas no Multiletramento, garantindo que o manual do professor também refletisse essa abordagem. Barros (2024) destaca que a versatilidade dessa perspectiva é essencial para promover a compreensão e conscientização sobre as vivências e perspectivas de grupos étnicos e comunidades marginalizadas. Ao incorporar essa abordagem, os alunos são preparados para navegar com mais fluidez pelos diversos contextos da sociedade contemporânea, o que inclui tanto a valorização das identidades e culturas diversas quanto a habilidade de transitar por diferentes espaços e situações no mundo globalizado.

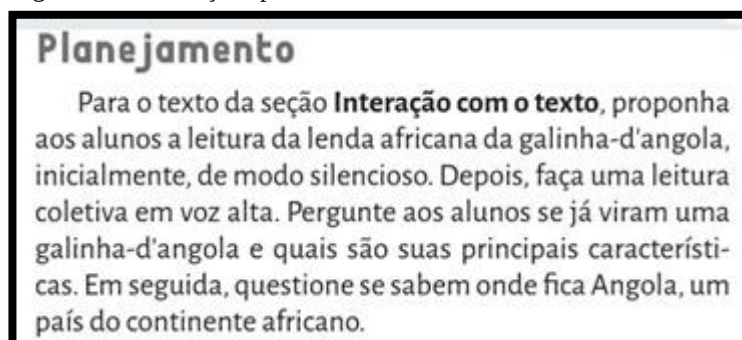
A lenda, trabalhada sob essa perspectiva da Linguagem Multiletrada, pode oferecer um ponto de partida rico para discutir questões de preconceito, aceitação e identidade cultural. Os alunos podem refletir sobre como percepções de "fraqueza" ou "força" são socialmente construídas e como isso se relaciona com o tratamento de culturas minoritárias. Além disso, o professor pode usar essa lenda para explorar a história e a resistência dos povos africanos, conectando a narrativa à luta por reconhecimento e respeito.

Nessa perspectiva, a atividade tem um grande potencial educativo dentro do contexto das relações étnico-raciais, especialmente se acompanhada por uma orientação pedagógica que valorize e respeite a cultura africana, enquanto desafia e desconstrói estereótipos e estigmas. O professor deve estar atento para conduzir discussões que fortaleçam a autoestima e o respeito pela diversidade cultural, evitando interpretações que possam reforçar visões preconceituosas.

Ao propor a leitura e interpretação dessa lenda africana, o manual do professor deixa de fornecer orientações específicas sobre como conduzir a atividade ou quais discussões poderiam ser levantadas em sala de aula. Na seção de planejamento, que se

encontra na parte dedicada exclusivamente ao manual do professor, disponibiliza as seguintes orientações:

Figura 16. Orientações para leitura da Lenda



Fonte: Plataforma Plurall

Considerando que nem todos os professores estão engajados ou familiarizados com as temáticas étnico-raciais, seria fundamental que o próprio manual incluísse sugestões de abordagens pedagógicas, para proporcionar aos alunos experiências de letramentos sociais que, segundo Barros (2024), são necessários para as práticas sociais do cotidiano dos estudantes. Isso permitiria aos educadores explorar de maneira mais profunda e crítica as questões culturais e históricas relacionadas à lenda, garantindo que os objetivos da Educação das Relações Étnico-raciais sejam efetivamente alcançados.

A inclusão de diretrizes mais claras, certamente, contribuiria para garantir que as atividades propostas nas salas de aula exponham os alunos à cultura africana e promovam reflexões profundas sobre diversidade, identidade e respeito. Ao enfatizar a importância dessas diretrizes, reconhecemos que a prática pedagógica contemporânea do professor assumiu novos significados, pois exige do educador um conhecimento que vai além do conteúdo específico de sua disciplina. Nesse contexto, o manual do professor precisa contribuir para que o docente aborde questões éticas, sociais e culturais de maneira crítica, auxiliando os alunos a reconhecerem e valorizarem as múltiplas identidades presentes na sociedade.

Ao levantar essa questão, não pretendemos eximir o professor da responsabilidade de buscar informações e realizar pesquisas para aprimorar suas aulas. Sabemos que o professor deve estar em constante atualização e aperfeiçoamento. No entanto, é importante alertar que o manual poderia desempenhar um papel mais ativo ao fornecer orientações que ajudassem os professores a incorporar de maneira mais eficaz e

sensível essas questões em sua prática pedagógica, especialmente para aqueles que podem não ter tanto conhecimento ou experiência na área.

Dando continuidade à análise, é relevante observar as questões propostas para a interpretação dessa lenda, que podem ser visualizadas nas figuras 17 e 18:

Figura 17. Atividades

1. Qual foi o sentimento que acabou com a felicidade na vida nos campos e nas florestas africanas? A felicidade na vida nos campos e nas florestas africanas acabou devido ao sentimento da inveja. 2. De quem os pássaros passaram a ter inveja? E por que, segundo o texto, isso acontecia? Os pássaros passaram a ter inveja do melro, pela beleza desse pássaro.	3. Quais características do melro podem ser percebidas a partir da leitura do terceiro parágrafo da lenda? O melro é vaidoso, autoritário, possuidor de poderes mágicos e vingativo.
--	--

Fonte: Plataforma Plurall

Figura 18. Atividades

4. O que o melro prometeu a todas as aves?

O melro prometeu que, caso todas as aves o obedecessem, ele usaria seu poder para torná-las negras e com plumagem brilhante.

5. O que causou a fúria do melro?

O melro ficou furioso com a desobediência dos pássaros.

6. Como seria a transformação da galinha d'Angola feita pelo melro?

A galinha d'Angola seria magra e com fraqueza constante, além de ter o corpo pintado como o do leopardo.

7. De acordo com a lenda, por que o leopardo desejaria devorar a galinha d'Angola após a sua transformação?

O leopardo desejaria devorá-la por não suportar ver outro animal com o corpo pintado e tão belo como o dele.

8. Como você define os sentimentos de inveja e de vaidade expressos na lenda?

a) Inveja:

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o sentimento de inveja não é bom e deve ser controlado. No caso do texto, a inveja tornou a convivência ruim entre os animais.

b) Vaidade:

Fonte: Plataforma Plurall

As atividades propostas trazem como tema os sentimentos de inveja e vaidade, mas não exploram como esses sentimentos podem ser discutidos em relação a questões de identidade e respeito na sociedade contemporânea. Como observado nas figuras, a maioria das perguntas direcionadas aos alunos se limita à busca de respostas literais no texto, ou seja, a informações explícitas. Isso resulta em uma abordagem voltada para a

decodificação, já que os alunos recorrem ao texto de maneira passiva, sem engajamento pessoal na prática de leitura. Apenas a última questão incentiva os alunos a refletirem e expressarem, a partir de suas próprias perspectivas, o significado das palavras inveja e vaidade.

Nesse contexto, seria mais apropriado elaborar questões sob perspectiva da concepção de linguagem como interação, que ultrapassa a simples decodificação de palavras. Essa abordagem permitiria que as atividades promovessem uma reflexão mais profunda sobre os sentimentos de inveja e vaidade, em vez de se limitarem a um exercício passivo de compreensão textual. Ao desenvolver essa capacidade reflexiva, o processo de ensino deixa de ser um exercício passivo e se torna uma oportunidade para os alunos aplicarem a linguagem de maneira ativa e crítica no entendimento das relações humanas e sociais, ou seja, elaborar respostas que sejam socialmente significativas.

Embora os alunos estejam no 6º ano e reflexões mais complexas possam parecer desafiadoras para esse nível, é possível introduzir questões acessíveis que incentivem reflexões mais significativas. Por exemplo, as atividades poderiam incluir perguntas que estimulassem os alunos a relacionar os sentimentos de inveja e vaidade a situações do cotidiano, explorando como esses sentimentos afetam as relações sociais, especialmente no que diz respeito à aceitação da diversidade e ao respeito pelas diferenças.

Propor questões fundamentadas na concepção de linguagem como interação permitiria uma análise mais crítica e contextualizada da lenda. Como a linguagem se desenvolve e se transforma por meio das interações sociais e culturais, essa abordagem possibilitaria uma discussão mais rica sobre diversidade e representações étnico-raciais.

As questões poderiam ser formuladas de modo a promover uma reflexão crítica, mas adequada ao nível de compreensão dos alunos. Ao invés de simplesmente pedir definições, as atividades poderiam estimular os estudantes a refletirem sobre como a inveja e a vaidade influenciam as amizades, a convivência em grupo e a percepção que eles têm de si mesmos e dos outros. Além disso, seria interessante introduzir exemplos práticos ou discutir como esses sentimentos são retratados em outras histórias ou na mídia, conectando o conteúdo da lenda à realidade dos alunos. Ao adotar uma abordagem mais reflexiva, ainda que de forma acessível, as atividades poderiam proporcionar uma compreensão mais ampla e significativa dos temas abordados.

Depois de desenvolver o gênero discursivo das lendas com os alunos, abordando conceitos, aspectos estruturais, funções e características desse gênero, o manual propõe

como tarefa de casa a leitura e interpretação da lenda africana intitulada "A Lenda dos Tambores Africanos". Na figura 19, ilustramos alguns fragmentos dessa narrativa:

Figura 19. Lenda Africana

TAREFA

Leia, a seguir, o texto *A lenda dos tambores africanos* e depois responda ao que se pede.

A lenda dos tambores africanos

Conta a lenda que, certo dia, alguns macacos de nariz branco da região de Guiné-Bissau, na África, planejaram trazer a Lua até a Terra.

Porém, não sabiam como fazer para chegar até a Lua e trazê-la para baixo, até que o mais pequenino dos macacos teve uma ideia: o plano era subir uns nos outros até a alcançarem.

Colocaram o plano em prática, subiram uns sobre os outros e chegaram até o céu e, por fim, o pequeno macaco conseguiu tocar na Lua. Mas, antes que conseguissem puxar a Lua para a Terra, a pilha de macaquinhos não suportou o peso e cedeu. Todos caíram, menos o macaco pequenino, que ficou agarrado à Lua.

A Lua então segurou-o pela mão e achou a cena muito engraçada. Tornaram-se amigos e a Lua deu-lhe de presente um tambor branco, que logo o macaquinho aprendeu a tocar.

O tempo passou, e o macaquinho começou a sentir cada vez mais saudade de sua família e amigos lá embaixo na Terra. Sentia falta também das árvores e bananeiras que deixara para trás.

Assim, resolveu pedir à Lua para que o ajudasse a voltar para a Terra. Com uma expressão intrigada, a Lua lhe perguntou: — Por que você quer retornar para lá? Não está feliz aqui? Não gosta do tambor que lhe dei de presente?

O macaquinho então explicou que amava seu presente e que apreciava a companhia da Lua, mas que sentia muita falta de sua família e amigos e das árvores lá da Terra. A Lua então ficou com muita pena do macaquinho e lhe prometeu ajudar, mas com uma condição:

NelsonPier/Shutterstock

Fonte: Plataforma Plurall

A narrativa "A Lenda dos Tambores Africanos" tem um rico potencial educativo, sobretudo do ponto de vista da educação para as relações étnico-raciais. A lenda explica a origem dos tambores, instrumentos que possuem grande relevância na Cultura Africana e Afro-brasileira, tanto como meio de comunicação quanto como expressão artística e espiritual. A história do macaquinho que, apesar de amar seu presente, sente saudade de sua terra e de sua família, permite trabalhar a ideia de pertencimento e a importância dos laços afetivos e culturais. A entrega do tambor pelo macaquinho à menina simboliza a transmissão de um legado cultural que se espalha por toda a África. Essa passagem pode ser trabalhada para explorar a ideia de ancestralidade e herança cultural, elementos fundamentais na construção da identidade afrodescendente.

A história trabalha ainda com temas universais, como amizade, saudade, e o valor dos presentes, mas o faz dentro de um contexto africano, trazendo para o primeiro plano elementos culturais específicos, como os macacos de nariz branco de Guiné-Bissau

e o tambor, um instrumento profundamente significativo na cultura africana. Esses elementos ajudam a desmistificar e valorizar as culturas africanas.

A interpretação da lenda ganha profundidade ao ser articulada com a visão de Koch (2002, p. 17), que explica que o texto é "o próprio lugar da interação" e que os sujeitos nele envolvidos – autor, leitor e o próprio texto – constroem e são construídos através desse diálogo. Dessa forma, o significado não é pré-determinado pelo autor ou pelo leitor de forma isolada, mas emerge da interação estabelecida entre eles.

Aplicando essa concepção à leitura da lenda, o entendimento da história não se limita ao que está escrito ou à interpretação única do autor, mas se enriquece na troca de significados entre os envolvidos no processo de leitura. O legado cultural simbolizado pelo tambor, assim como a relação entre o macaquinho e a menina, pode ganhar novos sentidos a depender do contexto e da experiência de quem lê, promovendo uma construção ativa e dialogada do conhecimento.

Ao revisar a seção do manual do professor destinada a fornecer explicações detalhadas sobre os objetivos da atividade e sugestões de aplicação, percebemos novamente que esse material é insuficiente no que diz respeito ao fornecimento de orientações ao docente para um trabalho consistente de interpretação e discussão das lendas africanas com os alunos. O texto, “A Lenda dos Tambores Africanos” foi utilizado apenas como ferramenta para o ensino de gramática, sem explorar plenamente seu potencial de integrar o estudo linguístico ao trabalho com a diversidade cultural e étnico-racial. Essas observações poderão ser melhor constatadas na figura 20:

Figura 20. Orientações - Planejamento

Planejamento

Enfatize para os estudantes que a lenda não é um gênero exclusivo dos povos indígenas ou africanos, uma vez que ela está presente em outras culturas (há as lendas gregas, por exemplo). No entanto, considerando a importância desses dois povos para a história de nosso país, esta unidade apresentou exemplos de lendas indígenas e africanas.

Se julgar pertinente, retome alguns exemplos de lendas compartilhadas pelos alunos no início desta unidade a fim de elucidar a diferença entre as funções explicativa e educativa das lendas.

✿

**Habilidades trabalhadas na aula:(EF69LP47)
(EF69LP51) (EF67LP30)**

Planejamento

Para as etapas de **Planejando** e **Escrevendo**, leia, em voz alta, o texto de divulgação científica da revista *Ciência Hoje das Crianças*. Em seguida, peça aos alunos que exteriorizem o que entenderam sobre o texto, ressaltando que se trata de uma explicação científica do porquê os gambás emitirem um odor desagradável.

Fonte: Plataforma Plurall

A proposta do manual falha ao oferecer informações adequadas para orientar reflexões mais profundas sobre a cultura africana. Em uma perspectiva otimista, para um docente atento às questões étnico-raciais, essa falta de orientação pode não limitar sua prática pedagógica. Desse modo, pode buscar recursos adicionais para incorporar discussões mais críticas e promover atividades que valorizem a Cultura Africana e Afro-brasileira de maneira mais significativa. Por outro lado, para um professor menos engajado nessas questões, a ausência de diretrizes claras pode dificultar a capacidade de explorar adequadamente a riqueza cultural da lenda, resultando em um trabalho superficial em que a riqueza cultural das lendas africanas é negligenciada ou até distorcida.

É nesse contexto que o Letramento Racial Crítico se torna essencial, Tavares (2020) destaca a necessidade de romper as barreiras cognitivas criadas pelo Letramento colonial e incentivar um Letramento Racial libertador e emancipador, com o objetivo de descolonizar a educação. Segundo o autor, o Letramento é uma ferramenta poderosa que

está em constante ação, moldando tanto a forma como as pessoas são alfabetizadas quanto o uso da linguagem como um instrumento pedagógico, seja para promover a libertação ou para reforçar a dominação. Além disso, Ferreira (2014) esclarece que o Letramento Racial é um processo que envolve o questionamento e a promoção de debates aprofundados sobre questões raciais. Isso inclui a crítica a documentos oficiais e materiais didáticos que mantêm a hegemonia branca ao utilizar referências eurocêtricas, enquanto ao mesmo tempo silenciam ou perpetuam estereótipos negativos sobre a população negra.

Por essa razão, é necessário que o material didático ofereça suporte tanto para os professores que já têm um compromisso com a Educação das Relações Étnico-raciais quanto para aqueles que ainda precisam desenvolver essa sensibilidade. Fornecer orientações claras e detalhadas ajuda a garantir que todos os professores, independentemente de seu nível de engajamento, possam trabalhar o conteúdo de maneira mais profunda e contextualizada da cultura africana.

Não estamos sugerindo que o professor deva se orientar exclusivamente pelo manual ou que todos os docentes realmente o façam. Contudo, uma vez que o manual se propõe a oferecer orientações, é essencial que essas sejam adequadas e completas. Nessa perspectiva, o manual deve fornecer diretrizes que facilitem a exploração completa e significativa dos conteúdos propostos, especialmente quando se trata de temas culturais e étnico-raciais. Orientações insuficientes podem limitar o potencial pedagógico do material e, por isso, é fundamental que as diretrizes sejam detalhadas e incentivem uma reflexão crítica e contextualizada, permitindo que todos os professores, independentemente de seu nível de engajamento prévio com essas questões, possam conduzir um trabalho educativo de qualidade.

As atividades de leitura e interpretação dessa lenda também deixam a desejar, pois não incentivam nenhum tipo de reflexão crítica por parte dos estudantes. Na figura 21, mostraremos um recorte de algumas questões que representam o padrão do que é proposto nas demais questões:

Figura 21. Atividades

Leia, novamente, o mesmo trecho da lenda apresentado anteriormente e responda às questões 13 e 14.

Porém, não sabiam como fazer para chegar até a Lua e trazê-la para baixo, até que o mais pequenino dos macacos teve uma ideia: o plano era subir uns nos outros até a alcançarem.

13 De que modo o adjetivo usado para caracterizar o macaco está flexionado em relação ao grau?

O adjetivo pequenino está flexionado no grau superlativo relativo de superioridade, uma vez que é acompanhado pela expressão "o mais".

14 Que efeito de sentido é construído no texto a partir desta flexão de grau específica?

O adjetivo "pequenino" já expressa valor de intensidade por si só, pois significa "muito pequeno". Ao flexioná-lo no grau superlativo relativo de superioridade, cria-se o efeito de sentido de intensificar ainda mais essa característica, já que demonstra que, além de muito pequeno, o macaco é o menor em comparação aos outros.

17 O local onde ocorre a narrativa dessa lenda é a região de Guiné-Bissau, um país que pertence ao continente africano. Faça uma pesquisa em fontes confiáveis (como em websites oficiais de enciclopédias) e escreva as principais características desse país.

Guiné-Bissau é um país que se localiza na costa oeste da África e faz fronteira com o Senegal e a Guiné. A língua oficial é o português, mas o idioma crioulo é bastante utilizado. É um país com mais de 1,5 milhão de habitantes com fauna e flora características da savana, com a presença de animais selvagens, como crocodilos, macacos, hipopótamos, etc.

18 As lendas explicam, de maneira fantástica e imaginária, o surgimento de algo. Resuma, em poucas linhas, o surgimento dos tambores africanos, de acordo com essa lenda.

De acordo com a lenda, o tambor africano foi um presente dado pela Lua para um pequenino macaco que, antes de morrer, pediu a uma menina que apresentasse esse instrumento às pessoas de seu país.

Fonte: Plataforma Plurall

Na seção das atividades, foram inseridas 24 questões para os estudantes responderem após a leitura da lenda. As abordagens principais dessas questões concentram-se em aspectos gramaticais, como a flexão de grau dos adjetivos e a localização geográfica do país de origem da lenda (Guiné-Bissau). Embora a localização geográfica possa abrir margem para leituras mais aprofundadas, isso dependerá da iniciativa do estudante, pois o objetivo principal da atividade é caracterizar a região para contemplar o estudo dos adjetivos. Desse modo, ao analisar a imagem e as perguntas apresentadas, é possível observar que elas têm um caráter mais técnico e superficial, sem incentivar uma reflexão crítica mais profunda, em relação às questões culturais ou históricas associadas à lenda e à sua origem.

Embora esses aspectos sejam importantes, é preciso propor também questões que instiguem os estudantes a refletir sobre a importância cultural da lenda para o povo de Guiné-Bissau ou como a lenda poderia se relacionar com a identidade afro-brasileira. Pois, a narrativa oferece uma oportunidade rica para introduzir os alunos as histórias africanas, mas isso não é explorado de maneira significativa nas perguntas.

É essencial destacar que os objetos de conhecimento relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira não devem estar presentes nos materiais didáticos

apenas para cumprir o que está previsto em leis, como a Lei 10.639/03, ou em documentos oficiais da educação. Esses conteúdos precisam ser abordados promovendo uma reflexão culturalmente relevante. Nesse sentido, o DRC-MT (2018) reforça que os objetos de conhecimento devem ser trabalhados com o intuito de educar para o respeito e conhecimento das diferenças. Portanto, é fundamental que as questões propostas nas atividades incentivem os alunos a explorar a importância cultural da lenda para o povo de Guiné-Bissau e a refletir sobre as conexões entre essa narrativa e a identidade afro-brasileira. Isso permitiria promover um aprendizado que vai além do cumprimento técnico dos requisitos educacionais.

A análise dos cadernos e unidades do manual de Língua Portuguesa do 6º ano revelou uma deficiência significativa na inclusão de conteúdos voltados à Educação das Relações Étnico-raciais, bem como à História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Embora a Unidade 3 se destaque por abordar gêneros literários de origem africana, as demais unidades falham em tratar o tema de forma relevante.

A Unidade 1, por exemplo, faz apenas uma breve referência, incluindo a imagem de um médico negro no contexto dos super-heróis, sem explorar adequadamente a temática nos textos e atividades que poderiam abordar essa questão.

Já as Unidades 2 e 4 não contemplam o assunto. Além disso, a falta de um tratamento mais profundo da temática, nas unidades que a exploraram, sugere a necessidade de uma revisão curricular que garanta a inclusão consistente e significativa da educação étnico-racial, da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Essa sugestão de revisão não deve ser entendida como um desejo de sobrepor uma cultura ou etnia sobre outras, mas sim como um esforço para criar um equilíbrio no currículo. A proposta é que os conteúdos educacionais considerem e valorizem todas as culturas e etnias em pé de igualdade para que o conteúdo desse material se torne mais representativo.

A habilidade descrita no código alfanumérico (EF67LP28), que enfatiza a leitura e compreensão de diversos gêneros literários, incluindo lendas brasileiras, indígenas e africanas, é a única habilidade de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental que menciona explicitamente gêneros literários pertencentes à cultura africana. Embora outras habilidades não mencionem diretamente gêneros discursivos ou literários próprios da cultura africana ou afro-brasileira, isso não impede que eles sejam trabalhados no processo educativo.

Nessa perspectiva, os materiais didáticos podem e devem integrar conteúdos que abordem a Cultura Africana e Afro-brasileira de maneira transversal, mesmo que não esteja explicitamente delineado nas habilidades específicas.

Ao analisar os cadernos do manual de Língua Portuguesa do 6º ano, observamos que a maioria das unidades não contemplou gêneros voltados para a Educação das Relações Étnico-raciais ou que valorizassem a História e Cultura Afro-brasileira ou africana de forma consistente. Apenas um dos cadernos do manual do professor do 6º ano trabalhou com lendas africanas, e mesmo assim, a abordagem foi superficial. Além disso, o manual do professor, em vários momentos, não forneceu orientações claras e eficazes para a leitura e discussão das lendas, nem propôs atividades ou questões que promovessem reflexões mais profundas sobre a cultura africana. Isso evidenciou uma deficiência significativa na aplicação prática da habilidade mencionada. Por essa razão, é necessária uma revisão curricular nesse manual para que haja uma integração mais consistente e significativa dessa temática.

Para prosseguirmos com nossas análises, na próxima seção, examinaremos o manual de Língua Portuguesa do 9º ano. Assim como os demais manuais da coleção, este também inclui uma seção específica que aborda discussões teóricas, recortes da BNCC, orientações para a aplicação das atividades, os objetivos a serem alcançados e as habilidades a serem desenvolvidas. O manual é organizado em quatro cadernos, cada um composto por quatro unidades temáticas, e cada unidade explora um gênero discursivo central. Nas seções *Língua em Foco*, são propostos estudos gramaticais, e ao final de cada unidade, há uma proposta de produção textual do mesmo gênero discursivo trabalhado ao longo da unidade. Como se pode perceber, a estrutura dos manuais segue um mesmo padrão.

5.3 Manual de Língua Portuguesa do 9º ano

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, nessa seção concentraremos nossa análise nos Cadernos 3 e 4 do manual do professor do 9º. Esses cadernos possibilitaram a seleção de gêneros discursivos com potencial para abordar a Educação das Relações Étnico-raciais de forma significativa. Nos demais cadernos, apesar da diversidade de gêneros trabalhados, não foram encontrados textos que, ao menos minimamente, abordassem essa temática. O quadro 5 ilustra a organização do Caderno 3:

Quadro 5- Manual do 9º ano Caderno 3

Caderno 03					
Unidade	Título	Gênero discursivo	Principais Temas abordados	Estudo linguístico	Habilidades BNCC
1	-Contando grandes histórias: romances	-Romance	-Responsabilidade -Patrimônio Imaterial	-Figuras Sintáticas	(EF67LP29) (EF69LP35) (EF69LP42) (EF69LP13) (EF69LP12) (EF69LP36) (EF69LP14) (EF69LP44) (EF69LP47) (EF69LP51) (EF69LP49) (EF89LP33) (EF89LP37) (EF09LP04) (EF89LP27) (EF89LP24) (EF89LP25) (EF89LP29) (EF89LP08) (EF89LP04)
2	-Definindo conceitos: verbetes de enciclopédia	-Verbetes de enciclopédia	-Meios digitais -Criatividade	-Pronomes Relativos	
3	-Planejando filmes: roteiros de cinema	-Roteiros de Cinema	-Estatuto da pessoa com deficiência -Solidariedade	-Orações subordinadas adjetivas	
4	-Defendendo uma tese: artigos de opinião	-Artigos de Opinião	-Resistência quanto ao hábito de ler -Criatividade	-Orações subordinadas substantivas	

Fonte: Plataforma Plurall. Elaborado pela autora.

No quadro 5, apresentamos os gêneros discursivos trabalhados em cada unidade do Caderno 3. Esses gêneros, aliados aos temas abordados, possuem grande potencial para promover a Educação das Relações Étnico-raciais, incentivando a reflexão sobre a importância da valorização das diferentes culturas. A inclusão de tópicos como responsabilidade, criatividade e solidariedade pode ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de uma educação antirracista. No entanto, nem todas as unidades exploraram plenamente essa possibilidade sob a ótica da Educação das Relações Étnico-raciais. Por isso, selecionamos, entre as unidades do caderno, aquela que de alguma forma atendeu aos princípios da Lei 10.639/03, garantindo uma abordagem mais consistente sobre a temática. Por essa razão, no caderno 3 faremos a análise somente da Unidade 1.

A unidade 1 do caderno 3 aborda o gênero romance, e entre as habilidades desenvolvidas nessa unidade, destacaremos a habilidade (EF69LP44), uma das mencionadas no manual para trabalhar o gênero romance e que mais oferece possibilidades para desenvolver a educação das relações étnico raciais. Segundo a BNCC de 2018, essa habilidade envolve:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos

formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2018, p.157)

A habilidade (EF69LP44) está inserida no campo jornalístico-literário, no eixo de leitura. Ela é particularmente relevante para o ensino da Educação das Relações Étnico-raciais, pois abre possibilidades para os alunos explorarem e compreenderem a diversidade cultural e as complexidades das identidades sociais e étnicas presentes na literatura. Ao considerar a autoria e o contexto histórico e social dos textos, os alunos são incentivados a reconhecer como as experiências e realidades de diferentes culturas e grupos étnicos são moldadas e refletidas na literatura. A análise de romances que abordam temas como racialidade, preconceito e identidade pode promover a empatia e o respeito pela diversidade, além de estimular uma crítica mais profunda sobre representações e estereótipos na literatura.

A unidade 1 do caderno 3 intitulada - *Contando grandes histórias: romances* - explora o gênero que nomeia a unidade. Segundo as orientações fornecidas pelo manual, o objetivo é desenvolver o trabalho com esse gênero por meio da vida e obra de um dos mais renomados romancistas brasileiros, Jorge Amado. Para tanto, a unidade inclui trechos de *Capitães da Areia* e *Gabriela, Cravo e Canela* nas seções de interação com o texto e abre a unidade com trechos da biografia do autor. Como podemos ver na figura 22 da seção “saiba mais”:

Figura 22. Biografia de Jorge Amado

Saiba +

Jorge Amado

Jorge Amado (Jorge Leal Amado de Faria) foi jornalista, romancista, político e memorialista. Nasceu na Fazenda Auricidia, em Ferradas, Itabuna, BA, no dia 10 de agosto de 1912 e faleceu no dia 6 de agosto de 2001 em Salvador, BA.

Filho do Coronel João Amado de Faria e de D. Eulália Leal Amado, com um ano de idade foi para Ilhéus, onde passou a infância e aprendeu as primeiras letras. Curvou o secundário no Colégio Antônio Vieira e no Ginásio Ipiranga, em Salvador – cidade que costumava chamar, como era comum na época, de Bahia – onde viveu, livre e misturado com o povo, os anos da adolescência, tomando conhecimento da vida popular que iria marcar fundamentalmente sua obra de romancista. Fez os estudos universitários no Rio de Janeiro, na Faculdade de Direito, pela qual foi bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (1935), não tendo, no entanto, jamais exercido a advocacia.

Aos 14 anos, na Bahia, começou a trabalhar em jornais e a participar da vida literária, sendo um dos fundadores da Academia dos Rebeldes, grupo de jovens que, juntamente com os do Arco & Flecha e do Samba, desempenhou importante papel na renovação das letras baianas. Comandados por Pinheiro Viegas, figuraram na Academia dos Rebeldes, além de Jorge Amado, os escritores João Cordeiro, Dias da Costa, Alves Ribeiro, Edison Carneiro, Sosígenes Costa, Váler da Silveira, Áidano do Couto Ferraz e Clóvis Amorim. [...]

Estreou na literatura em 1930, com a publicação, por uma editora do Rio, da novela *Lenita*, escrita em colaboração com Dias da Costa e Edison Carneiro. Os seus livros, que ao longo de 36 anos (de 1941 a 1977) foram editados pela Livraria Martins Editora, de São Paulo, integraram a coleção *Obras Ilustradas de Jorge Amado*. Publicados em 52 países, seus livros foram traduzidos para 48 idiomas e dialetos [...].

Teve livros adaptados para o cinema, o teatro, o rádio, a televisão, bem como para histórias em quadrinhos, não só no Brasil, mas também em Portugal, na França, na Argentina, na Suécia, na Alemanha, na Polónia, na Tchecoslováquia, na Itália e nos Estados Unidos.

ACADEMIA Brasileira de Letras. Biografia Jorge Amado. Disponível em: www.academia.org.br/academicos/jorge-amado/biografia. Acesso em: 31 mar. 2022.



Jorge Amado (1912-2001).

Fonte: Plataforma Plurall

Além disso, a unidade objetiva ainda promover análise Literária e inferir valores sociais e culturais em textos e reconhecer diferentes visões de mundo. Incentivar a leitura de livros e produções culturais. Promover a leitura e a compreensão de diversos gêneros literários. Incentivar a discussão sobre a importância cultural do patrimônio imaterial, com exemplos da obra de Jorge Amado. Realizar o estudo das figuras de linguagem: elipse e zeugma. Explorar as características estruturais e temáticas do gênero romance. E, por fim orientar na criação, reescrita e revisão de textos, comparando com obras literárias como *Fahrenheit 451*.

Conforme mencionado no próprio manual do professor, o escritor Jorge Amado, renomado escritor baiano, conseguiu capturar de maneira única a essência do povo de sua terra, conquistando reconhecimento mundial com sua obra. A Cultura Afro-brasileira é um elemento central em sua literatura, constituindo um dos aspectos mais marcantes de sua produção. Entretanto, é importante observar que algumas de suas obras perpetuam estereótipos relacionados ao povo negro e afro-brasileiro. Em uma entrevista concedida a Alice Raillard (1990), Jorge Amado revelou que o romance *Tenda dos Milagres* (1969)

é uma reinterpretação de *Jubiabá*, mas com uma conotação diferente. Segundo ele, a narrativa aborda temas como a formação da nacionalidade brasileira, a miscigenação, a luta contra o preconceito, especialmente o racial, e faz uma crítica à pseudociência e à erudição de viés europeísta. Amado mencionou que este é seu livro preferido, destacando a importância pessoal da temática. Ele também apontou Pedro Archanjo como possivelmente o personagem mais completo que já criou.

Esse trecho da entrevista evidencia o engajamento de Jorge Amado com questões étnico-raciais, exemplificado pelo personagem Pedro Archanjo, protagonista da obra que simboliza a realidade de exclusão e violência enfrentada pela população afro-brasileira, tanto no passado quanto no presente. Esse personagem personifica a resistência emergente dessas comunidades, lutando contra as teorias raciais defendidas pelo Dr. Nilo Argolo, que adapta as ideias do francês Arthur de Gobineau à realidade brasileira. Além disso, Archanjo se opõe às ações repressivas do delegado Pedrito Gordo, que representa o braço armado do Estado contra qualquer manifestação da cultura negra, especialmente o candomblé.

Embora algumas obras de Jorge Amado perpetuem estereótipos, à época do escritor naturalizados e não problematizados, sobre o povo negro e afro-brasileiro, o autor, em algumas ocasiões, demonstrava um claro engajamento com as questões étnico-raciais, como evidenciado na entrevista e na construção do personagem Pedro Archanjo em *Tenda dos Milagres*. Dessa forma, Jorge Amado não apenas retratava os desafios enfrentados pela população negra, mas também celebrava sua resistência e resiliência. Com isso suas obras, em contexto escolar podem contribuir para um debate mais profundo sobre as questões raciais.

Apesar de a Unidade 1 deste caderno apresentar um escritor tão emblemático para a Cultura Afro-brasileira como Jorge Amado e trazer importantes elementos que a valorizam, o objetivo da unidade, que é inferir valores sociais e culturais em textos e reconhecer diferentes visões de mundo, não está totalmente alinhado com alguns aspectos da Educação das Relações Étnico-raciais, como o combate ao racismo.

Conforme Silva (2008), o livro didático frequentemente veicula discursos ideológicos que facilitam a predominância de um grupo sobre outro. Segundo o autor, esses materiais tendem a perpetuar os efeitos prejudiciais do racismo, em vez de minimizá-los. O pesquisador destaca que o racismo pode se manifestar de forma explícita, estereotipada ou através do silenciamento. Cavalleiro (2001), por sua vez, afirma que o silêncio predominante sobre questões étnico-raciais nas instituições educacionais e nos

livros didáticos contribui para que as crianças percebam a diferença como sinônimo de desigualdade, associando os negros e afrodescendentes a um status de inferioridade. Essa ausência de abordagem explícita sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, que Silva (2008) aponta como uma forma de perpetuar ideologias discriminatórias, reforça a ideia de que a desigualdade racial é uma norma, ao invés de um problema a ser enfrentado. Assim, tanto o silenciamento quanto a falta de discussão crítica nos materiais didáticos ajudam a manter e propagar preconceitos e estereótipos prejudiciais.

Embora a habilidade (EF69LP44) abra possibilidades para o desenvolvimento da temática educação das relações étnico raciais, não é o objetivo central da unidade desenvolver essa perspectiva. Isso fica evidente tanto nas orientações específicas direcionadas ao professor quanto no conteúdo da unidade em si. Ao analisar as orientações pedagógicas próximas aos textos e atividades, percebe-se que, embora existam oportunidades para explorar questões étnico-raciais, elas não são prioritárias ou explicitamente destacadas na proposta didática:

Figura 23. Orientações – Planejamento

Planejamento

O gênero nessa unidade é o romance. Para isso, os alunos são convidados a conhecer um pouco da vida e da obra de um dos maiores romancistas brasileiros, **Jorge Amado**. Trechos de *Capitães de areia* e *Gabriela, cravo e canela* estão presentes em **Interação com o texto**.

Além do vídeo recomendado em **Click!**, sugerimos também, caso haja possibilidade para mais uma apresentação, o vídeo “Conhecendo Museus – Ep. 15: Fundação Casa de **Jorge Amado**”, do canal Conhecendo Museus FJPN, disponível em: www.youtube.com/watch?v=Phvv28bKbxQ (Acesso em: 31 mar. 2022).

Em **Foco na responsabilidade**, solicite que os alunos leiam os textos da seção e respondam ao que se pede. Depois, encaminhe com o grupo uma discussão, a partir das respostas dadas. Explore a questão dos direitos das crianças apresentada no artigo do ECA. Comente a semelhança temática do que está sendo discutido com a obra *Capitães de areia*, de **Jorge Amado**.

Fonte: Plataforma Plurall

Nessa figura é possível verificar que os alunos são convidados a explorar trechos de *Capitães de Areia* e *Gabriela, Cravo e Canela* e a assistir a vídeos sobre o autor,

incluindo uma apresentação da Fundação Casa de Jorge Amado. Em *Foco na Responsabilidade*, os alunos devem ler os textos da seção, responder às questões propostas e participar de uma discussão sobre os direitos das crianças, relacionando o tema com a obra *Capitães de Areia*. Embora a unidade se concentre em obras de Jorge Amado, um autor que frequentemente abordava temas sociais e raciais, as orientações dadas aos professores e a estrutura geral da unidade parecem não priorizar de forma consistente a Educação das Relações Étnico-raciais.

A exploração de trechos de *Capitães da Areia* e *Gabriela, Cravo e Canela*, juntamente com a recomendação de vídeos sobre a vida e obra de Jorge Amado, oferece uma oportunidade rica para abordar questões étnico-raciais por meio de uma perspectiva de Multiletramentos. Essa abordagem amplia as formas de leitura e interpretação, integrando diferentes mídias e linguagens. Ao combinar textos literários e audiovisuais, os estudantes podem desenvolver habilidades de leitura crítica e cultural que vão além do Letramento tradicional. No entanto, essa oportunidade não é evidenciada na seção planejamento, ilustrada na figura 23, ou seja, a orientação não alerta o docente que ao sugerir, após a leitura do texto, que os alunos vejam o vídeo *Conhecendo Museus* da Fundação Casa Jorge Amado, o professor pode promover uma compreensão mais profunda das representações étnico-raciais e suas implicações sociais e históricas.

Outro ponto digno de destaque é o uso do termo "mulata" no fragmento presente na unidade do romance *Gabriela, Cravo e Canela*. A utilização desse termo, que carrega uma carga histórica e cultural complexa, merece uma análise cuidadosa devido às suas conotações e ao impacto que pode ter na formação da percepção dos alunos:

Figura 24. Fragmento do romance *Gabriela, cravo e canela*

Professor, solicite aos alunos que realizem uma leitura silenciosa do texto. Depois, peça que o leiam em voz alta. Após a leitura, proponha que comentem a respeito do texto lido.

Texto 3

Acompanhe, a seguir, um trecho de *Gabriela, cravo e canela*, de **Jorge** Amado, um dos mais famosos romances do escritor, que se transformou também em filme e novela de grande sucesso na televisão. O cenário da narrativa é a cidade de Ilhéus, de cacau e coronéis da década de 1920.

Do Sol & da chuva com pequeno milagre

Naquele ano de 1925, quando floresceu o da mulata Gabriela e do árabe Nacib, a estação das chuvas tanto se prolongara além do normal e necessário que os fazendeiros, como um bando assustado, cruzavam-se nas ruas a perguntar uns aos outros, o medo nos olhos e na voz:

- Será que não vai parar?
- Referiam-se às chuvas, nunca se vira tanta água descendo dos céus, dia e noite, quase sem intervalos.
- Mais uma semana e estará tudo em perigo.
- A safra inteira...
- Meu Deus!

Fonte: Plataforma Plurall

A figura 24 revela, em vermelho, a orientação dada ao professor, que inclui a leitura silenciosa e em voz alta do texto seguida de uma sugestão para os alunos comentarem o texto. Apesar de sua importância para a Cultura Afro-brasileira, as obras de Amado frequentemente perpetuam estereótipos através de seus personagens negros. Um exemplo disso é o uso do termo “mulata” nesse fragmento, que tem origens racistas e deve ser eliminado do nosso vocabulário. Este termo, e outros semelhantes, são frequentemente encontrados nas obras de Amado e de outros autores da época, refletindo o contexto histórico em que foram escritos. No entanto, a ausência de uma abordagem crítica sobre esse aspecto no manual do professor é preocupante.

Conforme Cavalleiro (2005), a omissão de discussões sobre racismo, preconceito e discriminação racial nas instituições educacionais contribui para que as diferenças fenotípicas entre negros e brancos sejam vistas como desigualdades naturais. Essa falta de diálogo não apenas perpetua a ideia de que os negros são inferiores, como também limita o potencial intelectual de todos os alunos, negros e brancos.

O manual não inclui uma discussão sobre o uso de termos racistas nem nas orientações fornecidas para a leitura do fragmento, nem nas atividades sugeridas após a leitura do texto. Como poderemos verificar na figura 25:

Figura 25. Atividades

1 No início do capítulo, são apresentados os nomes de dois personagens centrais do romance, acompanhados de suas características. Quem são eles?

Gabriela e Nacib.

2 No texto, há a indicação de quando e onde se passam os acontecimentos narrados. Quais são essas indicações?

Os acontecimentos narrados no texto se passam em Ilhéus, em 1925.

3 O que estava preocupando os fazendeiros produtores de cacau?

O que estava preocupando os fazendeiros era a chuva que se prolongava além do normal, comprometendo a safra de cacau daquele ano.

4 Aponte o significado da palavra em destaque, de acordo com o contexto.

E dizer-se que essas chuvas agora demasiado **copiosas**, ameaçadoras, diluviais, tinham demorado a chegar, tinham-se feito esperar e rogar!

Abundante, em grande quantidade.

5 De acordo com o texto, padre Basílio "rezava com redobrado vigor". Explique a razão dessa afirmação.

O padre rezava, de acordo com o texto, com redobrado vigor porque ele era também proprietário da terra e roça e, portanto, estava interessado nas possíveis consequências das chuvas daquele ano.

6 Explique a passagem do texto: "São **Jorge** não ficaria indiferente às preces, à repentina e comovente religiosidade dos coronéis [...]".

Os coronéis, proprietários de terra e produtores de cacau, em função da chuva que acontecia na cidade comprometendo a safra, começaram a frequentar a igreja e a acompanhar a procissão ao santo padroeiro da cidade, São Jorge, o que é demonstrado nessa passagem do texto com ironia a respeito da súbita e interessada religiosidade dos coronéis.

Fonte: Plataforma Plurall

Após a leitura do texto, foram propostas seis questões para os alunos, porém em nenhuma delas o termo “mulata” foi problematizado. A primeira questão nos chama atenção ao solicitar que os alunos citem os personagens mencionados no início do capítulo, o que basicamente se traduz em uma reprodução direta do texto. Em seguida, a atividade foca nas características dos personagens, sendo que, entre essas características, está o uso do termo “mulata”. Essa abordagem poderia se configurar em uma oportunidade significativa para refletir sobre o uso do termo "mulata", que tem origens racistas e está carregado de conotações problemáticas. Em vez de apenas chamar atenção para as características dos personagens, ao que parece em uma tentativa de praticamente apontar onde está a resposta, a atividade poderia incluir uma reflexão crítica sobre o uso

desse termo no passado e seu o impacto e as implicações na atualidade. Mas isso não aconteceu, pois, o manual propõe outras questões, da maneira como ilustrado na figura, que não problematizaram a questão 1.

Lima (2023, p. 27) destaca que [...] as expressões que segregam pela cor da pele, devem ser temas em sala de aula para tornar visível o racismo silencioso/ estruturado na sociedade, uma vez que a escola tem o papel de formar os alunos de forma ampla, para atuarem como agentes de mudança na sociedade. ”

A presença do termo “mulata” na descrição dos personagens pode oferecer uma chance ao professor de discutir como tais expressões refletem e perpetuam estereótipos raciais. Contudo, o manual não abre margem para essa perspectiva, ficando a iniciativa de conduzir ou não para uma discussão mais aprofundada unicamente a cargo do docente.

Para apoiar melhor o professor nessa abordagem, o manual poderia sugerir atividades e perguntas que incentivassem os alunos a analisar criticamente o termo "mulata" e sua relevância no contexto passado e atual.

Considerando que a BNCC (2017) adota uma abordagem incisiva quanto à importância da pedagogia dos Multiletramentos nas práticas didáticas, é fundamental que as atividades propostas estimulem a reflexão crítica sobre termos historicamente carregados de estereótipos e preconceitos. Nessa direção, o conceito de Multiletramentos, conforme discutido por Rojo e Moura (2012), oferece uma base teórica para a compreensão de como as práticas educativas podem integrar a diversidade cultural e semiótica, pois segundo os pesquisadores esse conceito:

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural da população e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo e Moura, 2012, p.13)

Nesse sentido, a multiplicidade cultural refere-se à crescente diversidade de culturas, línguas, etnias e identidades que coexistem, especialmente em contextos urbanos. As sociedades contemporâneas são caracterizadas por uma grande diversidade cultural, e isso tem um impacto direto nas práticas de Letramento. Os textos que circulam nesses contextos refletem essa pluralidade, exigindo dos indivíduos a capacidade de interpretar e interagir com discursos que provêm de diferentes origens culturais. No

âmbito da educação, os Multiletramentos exigem que se reconheça e valorize as múltiplas perspectivas culturais.

Nesse contexto, o termo "mulata" é um exemplo relevante de como certos termos, historicamente carregados de significados pejorativos e racistas, podem perpetuar estereótipos e reforçar desigualdades. A análise crítica desse termo nas práticas educacionais, se alinha com os princípios dos Multiletramentos, que buscam integrar a diversidade cultural e semiótica nas práticas de Letramento.

A análise de termos como "mulata" deve ser realizada dentro desse contexto de Multiletramentos, reconhecendo que os textos e os significados que eles carregam não existem isoladamente, mas são parte de uma rede de significados socialmente construída. Os significados que construímos através dos Multiletramentos estão sempre conectados a uma rede de significados elaborada por outros. Quando lemos um texto, não estamos apenas decodificando palavras, mas também interpretando significados com base em nosso conhecimento prévio e nas convenções sociais e culturais que compartilhamos com outros leitores. Da mesma forma, quando escrevemos, estamos contribuindo para essa rede de significados, influenciando e sendo influenciados por ela.

Por essa razão, poderiam ser elaboradas perguntas sobre o termo "mulata", questionando se sua utilização ainda é apropriada nos dias atuais e como ele pode contribuir para a preservação de estereótipos. Além disso, seria importante explorar como uma abordagem mais respeitosa e sensível pode ser aplicada. Ademais, as atividades propostas a partir da primeira questão poderiam explorar como a linguagem reflete as atitudes sociais e como a evolução dos termos pode contribuir para uma maior sensibilidade racial e cultural. Ao incorporar essa dimensão crítica, as atividades revisitariam as características dos personagens e promoveriam uma discussão importante sobre a linguagem e suas implicações sociais.

Questões como a número 1, da seção de atividades, podem contribuir para a naturalização e perpetuação de estereótipos prejudiciais. Por essa razão, é fundamental que o ensino de literatura não apenas enfatize as contribuições dos autores, mas também critique e contextualize os elementos problemáticos presentes em suas obras. Termos racistas não devem ser aceitos ou normalizados; ao contrário, devem ser problematizados e discutidos para evitar sua aceitação e promover uma compreensão mais profunda e crítica das representações étnico-raciais também na literatura.

Portanto, a falta de uma abordagem crítica no manual pode resultar na continuidade de estereótipos nocivos e na ausência de um debate importante sobre a

evolução da linguagem e suas implicações sociais. Dessa maneira, é essencial que as orientações para o ensino de literatura incluam uma reflexão crítica sobre tais termos, para garantir que a educação literária também contribua para a construção de uma sociedade mais consciente das questões raciais.

Na sequência da atividade de leitura e interpretação do fragmento da obra *Gabriela, Cravo e Canela* de Jorge Amado, a seção *Saiba +* introduz textos que destacam dois elementos culturais significativos para o estado da Bahia, os quais foram reconhecidos como patrimônios imateriais do Brasil: o Ofício das Baianas do Acarajé e a Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira. Na parte específica do manual tem a seguinte orientação para a aplicação dessa atividade:

Figura 26. Orientações - Planejamento

Planejamento

Em **Saiba Mais**, solicite que os alunos leiam e discutam os fragmentos do texto retirados da página do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que apresenta exemplos de patrimônios imateriais da Bahia, presentes na obra do escritor baiano Jorge Amado. Discuta com os alunos o que vem a ser um patrimônio imaterial e sua importância para a cultura e as tradições de um país. Você pode se basear na definição a seguir:

Patrimônio imaterial

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial. [...]

REDAÇÃO. Patrimônio Imaterial. IPHAN. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>.
 Acesso em: 31 mar. 2022.

Fonte: Plataforma Plurall

A orientação proposta para o professor, ao sugerir a leitura e discussão de fragmentos do texto do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) sobre patrimônios imateriais da Bahia, aborda a importância do patrimônio imaterial sem

explorar aspectos da Educação das Relações Étnico-raciais. Embora o texto apresente uma definição de patrimônio imaterial, ele não avança na compreensão de como esses patrimônios estão intrinsecamente ligados à identidade e resistência das comunidades afro-brasileiras, especialmente considerando que a seção "Saiba Mais" explora elementos do patrimônio imaterial relacionados à Cultura Afro-brasileira.

Ao focar apenas na definição genérica de patrimônio imaterial, o manual não aproveita a oportunidade de incentivar o professor a aprofundar a reflexão sobre a importância desses elementos culturais na história e na luta contra o racismo. Essa abordagem superficial pode ser problemática, pois não oferece ao professor informações suficientes para uma reflexão sobre a importância desses patrimônios na construção e valorização das culturas afro-brasileiras. Além disso, a orientação não incentiva o professor a buscar mais conhecimento ou aprimoramento de sua prática pedagógica para desenvolver esse conteúdo, algo essencial para tratar adequadamente a Educação das Relações Étnico-raciais. Na figura 27 temos o texto da seção *Saiba +*:

Figura 27. Ofício das Baianas do Acarajé

Saiba +

Em seus livros, Jorge Amado trouxe a riqueza do povo e da cultura de sua terra, a Bahia. Aqui, destacamos dois elementos culturais importantes do estado que são patrimônios imateriais do Brasil.

Ofício das Baianas do Acarajé – Este bem cultural de natureza imaterial, inscrito no Livro dos Saberes em 2005, é uma prática tradicional de produção e venda, em tabuleiro, das chamadas comidas de baiana, feitas com azeite de dendê e ligadas ao culto dos orixás, amplamente disseminadas na cidade de Salvador, Bahia. Dentre as comidas de baiana destaca-se o acarajé, bolinho de feijão fradinho preparado de maneira artesanal, na qual o feijão é moído em um pilão de pedra (pedra de acarajé), temperado e posteriormente frito no azeite de dendê fervente. Sua receita tem origens no Golfo do Benim, na África Ocidental, tendo sido trazida para o Brasil com a vinda de escravos dessa região.

Professor, disponibilize o vídeo sobre as baianas do acarajé e a importância dessa personagem no cenário cultural como patrimônio imaterial da Bahia.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN.
Ofício das Baianas de Acarajé. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/58>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Rubena Cavalcante/Pixar Imagens

Fonte: Plataforma Plurall

O texto da figura 27 explora o reconhecimento do ofício das baianas de produzir o acarajé como patrimônio imaterial do Brasil, simbolizando a preservação de práticas culturais de origem africana que foram trazidas ao país durante o período da escravidão. Ao discutir essa atividade com os alunos, o professor pode enfatizar como essas tradições

resistiram ao tempo e se transformaram em símbolos de identidade cultural afro-brasileira. A inclusão desse tema permite que os alunos compreendam a importância das baianas na preservação dos saberes ancestrais e na resistência cultural contra a opressão histórica. Além da leitura do texto, o manual sugere que o professor amplie a discussão sobre a personagem central com a exibição de um vídeo sobre as baianas do acarajé, destacando a importância dessa figura no cenário cultural como patrimônio imaterial da Bahia.

Nesse contexto, seria importante que o material orientasse sobre o uso do termo "escravos" que aparece no final do texto, ou optasse por não incluir textos que reproduzam esse termo, pelo menos não de maneira naturalizada. O termo "escravos" pode reforçar a ideia de que a condição de escravizado era inerente à pessoa, em vez de ser uma situação imposta por outros indivíduos.

De acordo com Carvalho, Botelho e Rassi (2021), utilização adequada da linguagem é essencial para promover a reparação histórica dos sujeitos que foram vítimas do processo de escravização, enfatizando a violência e opressão sofridas e rompendo com a ideia de naturalização das condições impostas a eles.

Em gêneros literários como os de Jorge Amado, autor central dessa unidade, é comum encontrarmos termos que, embora naturalizados à época, hoje são considerados racistas. Entretanto, isso não deve impedir que esses textos sejam trabalhados nas salas de aula atuais, pois o objetivo não é negar a história de escravização e racismo sofrida pelo povo negro, mas sim utilizar esses gêneros como oportunidades para promover reflexões e estimular debates que desconstruam estereótipos. É importante que os alunos tenham acesso a esse conhecimento, mas também é essencial que os textos sejam analisados de forma crítica, problematizando o uso desses termos tanto no contexto da época quanto como no atual.

Textos mais recentes que utilizam termos de cunho racista devem ser evitados em materiais didáticos ou, no mínimo, problematizados quando aparecerem. É fundamental que o material didático forneça orientações para que os professores abordem criticamente esses termos, ajudando os alunos a entenderem o impacto das palavras e a importância de usarem uma linguagem que respeite e valorize a dignidade das pessoas.

Outra questão delicada a ser observada no texto diz respeito à religiosidade de matriz africana. O texto menciona que a produção das comidas baianas está ligada ao culto aos orixás. No entanto, é fundamental destacar que essa associação pode generalizar a produção culinária das baianas, reduzindo-a exclusivamente ao contexto das religiões

de matriz africana. Por essa razão, é importante reconhecer a diversidade da culinária baiana, que abrange uma rica variedade de influências e práticas, além do culto aos orixás. Embora muitas comidas tradicionais da Bahia tenham raízes nas religiões de matrizes africanas, essa associação precisa ser feita de forma mais cuidadosa. Ao generalizar dessa maneira, o texto corre o risco de reforçar estereótipos e preconceitos, especialmente em contextos educacionais, onde o desconhecimento sobre as religiões de matrizes africanas já é fonte de discriminação e estigmatização históricas.

Dessa maneira, o manual do professor deveria trazer a informação de que as práticas relacionadas aos orixás fazem parte de tradições religiosas ricas e complexas, que possuem grande valor cultural e histórico para muitas comunidades afro-brasileiras. Ressaltar que essas religiões devem ter o mesmo respeito e dignidade que qualquer outra tradição religiosa. No entanto o manual deixa a desejar ao não abordar essas questões de forma adequada.

Cope e Kalantzis (2006) afirmam que, no cenário contemporâneo, é fundamental desenvolver uma pedagogia e uma educação linguística que se adequem a um público escolar multicultural, além de promover projetos voltados para o futuro. Para isso, é necessário levar em consideração três dimensões que impactaram significativamente as mudanças atuais: a diversidade produtiva, relacionada ao trabalho; o Pluralismo cívico, que diz respeito à cidadania; e as identidades multifacetadas, que envolvem aspectos da vida pessoal.

Nessa perspectiva, em uma sociedade multicultural, o pluralismo cívico, que se refere às questões de cidadania e participação social, exige que a educação promova o respeito e o reconhecimento das diferenças. É fundamental que a escola incentive a convivência democrática e o diálogo entre os diversos grupos culturais, valorizando a diversidade e fortalecendo a inclusão. A educação linguística, nesse aspecto, deve incluir o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos compreender, respeitar e interagir com uma diversidade de perspectivas e vozes, formando cidadãos capazes de atuar em contextos cívicos plurais.

A terceira dimensão, a das identidades multifacetadas, envolve as questões da vida pessoal e a maneira como os indivíduos constroem suas identidades em um mundo cada vez mais complexo e diversificado. Nesse sentido, a educação deve reconhecer que os alunos possuem identidades que são moldadas por múltiplos fatores — como cultura, gênero, etnia, entre outros — e que essas identidades estão em constante transformação. A pedagogia precisa, portanto, ser sensível a essas múltiplas facetas, oferecendo espaço

para que os alunos explorem e desenvolvam suas identidades de maneira crítica e autônoma.

Vale salientar que, mesmo na ausência dessas orientações específicas no manual, o professor pode e deve fomentar essas discussões em sala de aula reconhecendo a necessidade de uma pedagogia que responda às dimensões da diversidade produtiva, pluralismo cívico e identidades multifacetadas. A falta de informações no manual não impede que o docente busque por recursos e informações adicionais para garantir que as práticas culturais e religiosas sejam abordadas com o devido respeito e precisão.

No entanto, como os materiais didáticos têm o objetivo de guiar o professor na aplicação das atividades e garantir uma abordagem sensível e precisa dos temas tratados, é fundamental que incluam orientações que ajudem a evitar a reprodução de termos e conceitos desatualizados ou prejudiciais, não deixando isso a cargo apenas do professor, que pode não estar tão engajado a essas questões. A inclusão de diretrizes bem orientadas no material didático poderia facilitar a prática pedagógica e garantir que as discussões em sala de aula sejam conduzidas com a devida sensibilidade e respeito à diversidade cultural e histórica. Essas orientações são essenciais para implementar uma pedagogia que aborde de maneira eficaz as dimensões descritas por Cope e Kalantzis, assegurando que a educação promova uma compreensão profunda e inclusiva da diversidade cultural, cívica e identitária dos alunos.

Para dar sequência as atividades sobre os patrimônios imateriais, também é proposto a leitura do texto “Rodas de capoeira e ofício dos mestres de capoeira”, conforme poderemos ver na próxima figura:

Figura 28. Ofício dos Mestres da Capoeira

LÍNGUA PORTUGUESA

Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira – É um elemento estruturante de uma manifestação cultural, espaço e tempo, onde se expressam simultaneamente o canto, o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana – notadamente banto – recriados no Brasil.



UNIDADE 1

Profundamente ritualizada, a roda de capoeira congrega cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo. [...]

Os mestres são detentores dos conhecimentos tradicionais dessa manifestação e responsáveis pela transmissão de suas práticas, rituais e herança cultural. [...]

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN. Disponível em: [www.portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/481](http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/481) e <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/67>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Fonte: Plataforma Plurall

Os fragmentos que foram trazidos desse texto mostram a capoeira como sendo uma manifestação cultural afro-brasileira. Esse elemento consiste em uma ferramenta poderosa na Educação das Relações Étnico-raciais, pois simboliza a luta e a resistência dos negros escravizados, configura-se em um espaço de transmissão de valores, ética, e uma visão de mundo que promove o respeito à diversidade cultural. Os mestres de capoeira, como guardiões desse saber, desempenham um papel importante na manutenção dessa herança e na formação de novas gerações, reforçando a conexão entre cultura, identidade e resistência.

Esse fragmento possui um forte potencial para apoiar uma pedagogia baseada nos princípios do Multiletramento. Ele permite que os alunos, conforme Cope e Kalantzis (2000), reconheçam e valorizem contextos culturais diversos por meio do desenvolvimento de seus conhecimentos e da produção e consumo de textos e enunciados. A capoeira oferece um espaço para que os alunos se tornem agentes ativos na construção e reconstrução de sentidos e significados, alinhando-se à abordagem dos Multiletramentos ao integrar múltiplas dimensões culturais e sociais no processo educativo.

Além disso, esses fragmentos trazem uma representatividade positiva da Cultura Afro-brasileira, essencial para o trabalho em sala de aula e adequada ao material didático, uma vez que em nenhuma das partes reforça estereótipos prejudiciais as pessoas negras ou a sua cultura. Assim, eles enriquecem o conteúdo pedagógico e promovem uma compreensão mais respeitosa das contribuições culturais afro-brasileiras.

Na seção *Debates*, ainda do caderno 3, é solicitada a leitura e discussão de uma tirinha de Renato Andrade do acervo do próprio cartunista. Como orientação a parte específica do manual traz:

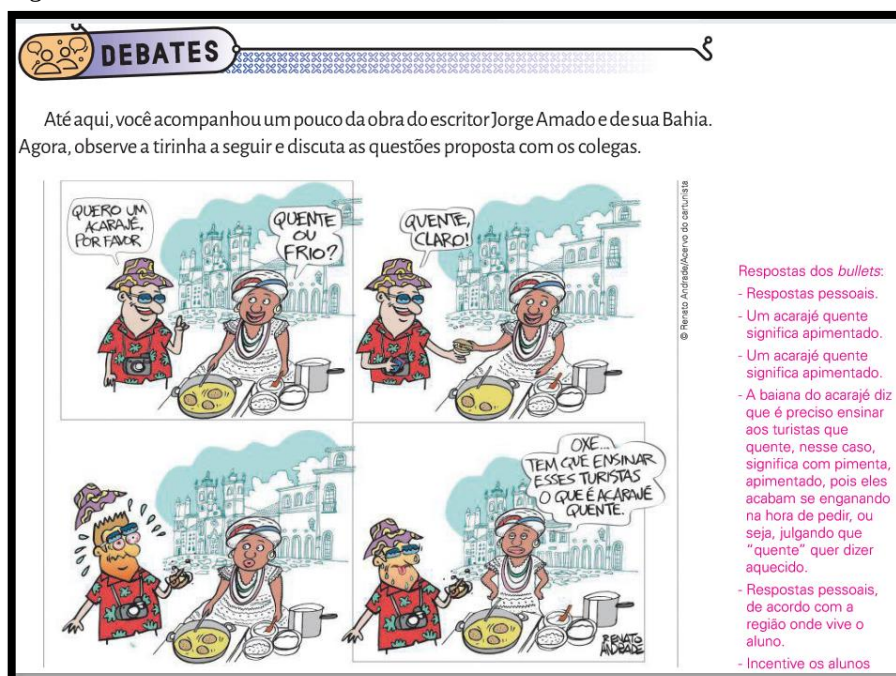
Figura 29. Seção Debates

Depois de terem lido a seção **Saiba Mais**, que tratou de dois elementos do patrimônio imaterial encontrados na Bahia, solicite que discutam os elementos da tirinha e as questões apresentadas na seção **Debates**. Incentive os alunos a reconhecer expressões próprias da região onde vivem. Se necessário, encaminhe uma pesquisa a respeito.

Fonte: Plataforma Plurall

Nessa orientação o manual indica o que deve ser solicitado aos alunos, em que devem ser incentivados e sugestão de encaminhamento para pesquisa, caso necessário. Após essa orientação, a parte específica do manual segue para a contextualização de outras atividades. A tirinha selecionada pode ser visualizada na figura 30:

Figura 30. Debates



Fonte: Plataforma Plurall

A tirinha retrata as baianas vestidas com trajes típicos e vendendo acarajé, um importante símbolo cultural associado à Bahia e à Cultura Afro-brasileira. Nesse

contexto, é válido ressaltar que a profissão de baiana do acarajé foi reconhecida como um patrimônio cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o que destaca sua relevância não apenas como uma atividade comercial, mas também como um símbolo da preservação das tradições culturais e religiosas afro-brasileiras.

O material didático, como mencionado anteriormente, abordou esse tema na seção *Saiba +*. Com isso, cumpriu um papel essencial ao valorizar esse contexto, destacando as baianas como guardiãs de tradições religiosas e culturais, especialmente ligadas ao Candomblé, onde o acarajé tem um importante significado ritualístico. Essa abordagem é fundamental para proporcionar aos alunos uma visão ampla e positiva sobre o legado afro-brasileiro, indo além da perspectiva histórica muitas vezes limitada à escravidão.

Ao apresentar as baianas do acarajé e seu ofício como um patrimônio imaterial, o material didático explora uma dimensão cultural e religiosa que não se limita à visão estereotipada ou folclórica. Ao contrário, oferece uma oportunidade de reconhecimento e respeito pelas contribuições afro-brasileiras à sociedade, proporcionando uma valorização mais significativa da cultura negra.

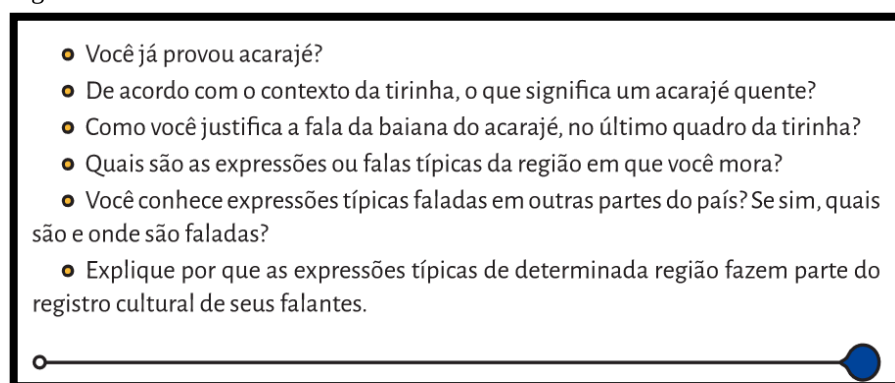
Diferente de materiais que tendem a associar a presença afro-brasileira majoritariamente ao período da escravidão, aqui o enfoque foi dado a aspectos positivos e contemporâneos da Cultura Afro-brasileira.

A referência ao escritor Jorge Amado e sua Bahia também é significativa nesse sentido. Em algumas de suas obras, o autor retrata a convivência de diferentes grupos sociais e religiosos, evidenciando o sincretismo religioso e as tradições afro-brasileiras. Nessa tirinha, a conexão com a cultura popular baiana é retratada de forma positiva, o que pode contribuir para desmistificar estereótipos e promover uma visão mais profunda e respeitosa das tradições afrodescendentes.

Nesse contexto, o material didático demonstrou eficiência ao representar as baianas do acarajé e seu ofício como patrimônio imaterial, abordando elementos da Cultura Africana e Afro-brasileira sob uma perspectiva que valoriza a preservação cultural e religiosa, sem cair no reducionismo da escravidão ou da simples folclorização. Essa abordagem reflete os princípios dos Multiletramentos, como apontado por Rojo (2012), ao mobilizar uma variedade de conhecimentos, competências e métodos colaborativos, interativos e desafiadores das relações de poder.

O material, ao trabalhar com o gênero discursivo tirinha, promove uma interação híbrida, atravessando fronteiras entre diferentes linguagens, mídias e modos de expressão. Ao enfatizar essa diversidade cultural e linguística, o material educativo consegue integrar múltiplos conhecimentos e formas de representação, refletindo a complexidade das práticas contemporâneas de Letramento, que exigem abordagens cada vez mais colaborativas e transgressoras de limites tradicionais. Para complementar a leitura e discussão da tirinha, após a leitura foram sugeridas as seguintes questões:

Figura 31. Atividades



- Você já provou acarajé?
- De acordo com o contexto da tirinha, o que significa um acarajé quente?
- Como você justifica a fala da baiana do acarajé, no último quadro da tirinha?
- Quais são as expressões ou falas típicas da região em que você mora?
- Você conhece expressões típicas faladas em outras partes do país? Se sim, quais são e onde são faladas?
- Explique por que as expressões típicas de determinada região fazem parte do registro cultural de seus falantes.

Fonte: Plataforma Plurall

Conforme observamos na figura, as questões propostas se concentram em abordar aspectos linguísticos e culturais regionais, especialmente após a leitura do texto “Ofício das Baianas de Acarajé” e da tirinha. Como foi exposto, esses textos proporcionam uma compreensão das raízes afro-brasileiras do acarajé e de seu papel na cultura e resistência negra. Desse modo, o acarajé não é apenas um alimento, mas um símbolo da herança cultural afro-brasileira, estreitamente ligado às religiões de matriz africana, como o Candomblé.

Com a proposta dos Multiletramentos, os alunos podem explorar uma ampla variedade de textos no ambiente escolar, incluindo também os pertencentes a literatura africana e afro-brasileira. As perguntas apresentadas, associadas à tirinha sobre as baianas do acarajé, proporcionam uma excelente oportunidade para a aplicação da proposta dos Multiletramentos no ambiente escolar. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 24), atuar no contexto dos "Letramentos (diferentes e plurais) abre caminhos para a participação social, em que se podem formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso".

Nesse contexto, a questão 1, “Você já provou acarajé? ”, surge como um bom ponto de partida, pois permite que os alunos compartilhem suas experiências pessoais e culturais.

Na questão 2, “De acordo com o contexto da tirinha, o que significa um acarajé quente? ”, os alunos são incentivados a interpretar textos e contextos culturais específicos, desenvolvendo habilidades de compreensão crítica e contextual, essenciais para a construção de significados em um ambiente de Letramento Plural.

Na questão 3, “Como você justifica a fala da baiana do acarajé, no último quadro da tirinha? ”, há a oportunidade de discutir como a comunicação intercultural pode levar a mal-entendidos e como esses momentos podem ser utilizados para ensinar sobre a riqueza da Cultura Afro-brasileira. Além disso, essa pergunta estimula os alunos a analisar e interpretar o discurso e as expressões culturais das baianas, promovendo uma compreensão mais profunda das nuances linguísticas e culturais.

A pergunta 4. “Quais são as expressões ou falas típicas da região em que você mora? ”, é também fundamental para valorizar a diversidade linguística regional e incentivar os alunos a refletirem sobre suas próprias realidades linguísticas. Essa questão pode ser ampliada para incluir uma discussão sobre como essas expressões refletem a história e a cultura locais, destacando, inclusive, as influências afro-brasileiras. Ao explorar as origens e os contextos dessas expressões, os alunos podem aprofundar seu entendimento sobre as heranças culturais que moldam a identidade regional.

A pergunta 5, “Você conhece expressões típicas faladas em outras partes do país? Se sim, quais são e onde são faladas? ” Pode ajudar a destacar ainda mais a diversidade cultural do Brasil, estimulando os alunos a analisar e interpretar o discurso e as expressões culturais das baianas, promovendo uma compreensão mais profunda das nuances linguísticas e culturais.

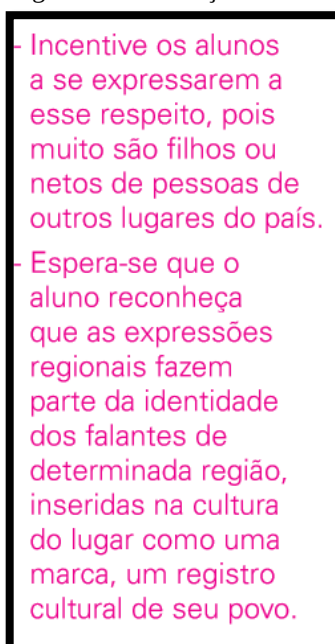
Complementando essa discussão, a questão 5, “Explique por que as expressões típicas de determinada região fazem parte do registro cultural de seus falantes” pode contribuir significativamente para a valorização das identidades culturais, incluindo as culturas afro-brasileiras.

Essas questões, ao explorarem as expressões linguísticas e culturais regionais, oferecem uma oportunidade de promover a Educação das Relações Étnico-raciais de uma forma mais ampla, ou seja, dentro das perspectivas do Multiletramento, diferenciando-se da abordagem tradicional que muitas vezes se concentra apenas na ótica da escravidão. Se além das questões, o manual do professor também incentivasse de maneira mais

consistente a reflexão sobre as influências afro-brasileiras na linguagem e na cultura, os professores menos atentos a essas questões poderiam ser incentivados a auxiliar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda e um maior reconhecimento da diversidade cultural do Brasil, valorizando as múltiplas contribuições que formam a identidade nacional.

Contudo, a orientação dada ao professor no manual, apesar de reconhecer a importância das expressões regionais como parte da identidade cultural de uma região, não expande essa reflexão para incluir uma discussão sobre a diversidade étnico-racial presente nas expressões linguísticas e culturais de diferentes regiões do Brasil. Conforme poderemos ver na seguinte figura:

Figura 32. Orientações

- 
- Incentive os alunos a se expressarem a esse respeito, pois muito são filhos ou netos de pessoas de outros lugares do país.
 - Espera-se que o aluno reconheça que as expressões regionais fazem parte da identidade dos falantes de determinada região, inseridas na cultura do lugar como uma marca, um registro cultural de seu povo.

Fonte: Plataforma Plurall

Embora o material didático proponha questões com potencial para abordar a Educação das Relações Étnico-raciais, ele não aproveita a oportunidade de incentivar o professor a aprofundar essa temática. Dessa maneira, ao ignorar as influências étnico-raciais nas expressões culturais nas orientações fornecidas ao docente, o manual deixa de promover uma compreensão mais completa da identidade brasileira, que inclui a valorização das diversas identidades que compõem a sociedade. Essa falha contraria a proposta dos Multiletramentos da BNCC, que visa preparar os alunos para uma sociedade diversa e interconectada.

Portanto, deixar de abordar as influências étnico-raciais no material compromete o desenvolvimento de uma prática pedagógica que prepare os estudantes para interagir criticamente com o mundo ao seu redor.

Como essa unidade e o caderno em questão não apresentam mais nenhum gênero discursivo ou literário que aborde temas relacionados à Educação das Relações Étnico-raciais ou à Cultura Afro-brasileira, continuaremos com nossas análises no Caderno 4, também do 9º ano.

Quadro 6- Manual 9º ano caderno 04

Caderno 04					
Unidade	Título	Gênero discursivo	Temas abordados	Estudo linguístico	Habilidades BNCC – Gêneros Discursivos
1	-Apresentando a opinião das mídias: editoriais	-Editorial	-Liberdade de Informação e de Imprensa; -Responsabilidade;	-Orações Subordinadas adverbiais; -Conjunção Porque.	(EF67LP29) (EF69LP35) (EF69LP42) (EF69LP13) (EF69LP12) (EF69LP36)
2	-Respondendo aos meios de comunicação: cartas ao leitor	-Carta ao Leitor	-Responsabilidade	-Período Misto; -Uso dos Porquês.	(EF69LP14) (EF69LP44) (EF69LP47) (EF69LP51)
3	-Explorando poeticamente as palavras: poemas	-Poemas	-Solidariedade	-Figuras Fonéticas; -Sinais de Pontuação.	(EF69LP49) (EF89LP33) (EF89LP37) (EF09LP04) (EF89LP27) (EF89LP24) (EF89LP25) (EF89LP29) (EF89LP08) (EF89LP04)

Fonte: Plataforma Plurall. Elaborado pela autora.

Como vimos no quadro, esse caderno é composto por três unidades. A primeira unidade trabalha com o gênero discursivo editorial, a segunda com o gênero carta ao leitor, e a terceira com o gênero literário poema. Em todas essas unidades seria possível abordar temas relacionados à Educação das Relações Étnico-raciais, bem como à História e Cultura Afro-brasileira por meio dos respectivos gêneros. No entanto, apenas as unidades 1 e 3 incluem textos que exploram essas temáticas. Por essa razão, nossas análises se concentrarão exclusivamente nessas duas unidades.

No final da unidade 1 do caderno 4, foram apresentados dois trechos de editoriais seguidos de atividades com perguntas e repostas. O primeiro editorial intitulado “O racismo e a Sociedade” publicado no Diário do Nordeste, Fortaleza em 2022, pode ser visto na figura 33:

Figura 33. Editorial

Leia os trechos dos editoriais a seguir. Depois, responda ao que se pede.

Texto 1

O racismo e a sociedade

Escrito por Redação, 23:00 / 22 de dezembro de 2020



O preconceito racial é uma das principais causas de exclusão, desigualdade e violência na sociedade.

[...] O brasileiro aprendeu a ser racista e assim é através das estruturas sociais de defesa ao opressor. No futebol, é comum quando um homem preto é ofendido e reclama. [...]

Por isso a necessidade do debate e também da punição para esse tipo de crime tão antigo no mundo e, ao mesmo tempo, tão atual. Para muitos velado, o racismo no Brasil está escancarado. A [redacted], por exemplo, pregava a [redacted] (embranquecimento da raça). Como disse o grupo Racionais na música *Negro Drama*, “não é conto, nem fábula, lenda ou mito”. [...]

Como foi no marco histórico da Liga dos Campeões da Europa em 8 de dezembro. Após o camaronês Pierre Webó, ex-atacante e membro da comissão técnica do Istanbul Basaksehir-TUR, ser ofendido por um integrante da arbitragem, todos em campo saíram, incluindo o plantel do rival Paris Saint-Germain, FRA. O confronto foi suspenso por um adversário maior.

A luta precisa ser diária e em todas as esferas sociais – para que um dia não haja mais a necessidade desse enfrentamento de correção histórica. Assim, a resistência é construída. Fruto social, o futebol pode ser uma ponte para um caminho reverso: é momento de silenciar o racismo de dentro para fora. Aos que ousam mudar o sistema, coragem.

O RACISMO e a sociedade. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniaoes/editoriais/o-racismo-e-a-sociedade-1.3025628>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Constituição de 1934
redigida para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, conforme o preâmbulo. Nela, de acordo com o artigo de número 138: *Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica;*

Eugenia
teoria que defende o aprimoramento da espécie humana por meio de uma seleção tendo como base as leis genéticas.

Fonte: Plataforma Plurall

O texto aborda o racismo de forma incisiva, destacando como ele está profundamente enraizado na sociedade brasileira, e exemplifica isso com casos no futebol, um dos esportes mais populares do país. Nesse contexto, o autor aponta que o racismo não é um problema do passado, mas uma questão atual, muitas vezes velada, mas frequentemente escancarada, esse argumento pode estimular os alunos a questionar suas próprias percepções e crenças sobre o racismo e a reconhecer a importância da resistência e da solidariedade.

O exemplo do incidente ocorrido na Liga dos Campeões da Europa demonstra a necessidade de resistência e solidariedade para combater o racismo em todas as esferas sociais, isso ajuda a contextualizar a discussão dentro da realidade atual dos alunos, tornando o tema ainda mais relevante para eles. Esses exemplos concretos ajudam a ilustrar a dimensão real do problema. A referência à música *Negro Drama* do grupo Racionais MC's reforça que o racismo não é uma ficção, mas uma realidade vivida por muitos, além disso conecta o tema do racismo à cultura popular, o que pode facilitar o engajamento dos alunos, especialmente aqueles que se identificam com a cultura musical ou esportiva mencionada no editorial.

O outro fragmento apresentado na sequência intitulado “Editorial: Conmebol, o tema racismo também é com você”, pode ser visto na figura 34:

Figura 34. Editorial

EDITORIAL: Conmebol, o tema racismo também é com você



O preconceito racial pode estar presente também nas práticas esportivas.

Atos de [] se avolumam sem nenhum constrangimento nas arquibancadas, mas a entidade máxima do futebol sul-americano se esconde do debate e punições severas.

A Copa Libertadores da América de 2022 carregará para sempre a marca [] da violência do racismo nas arquibancadas. Não há mais chance para conserto. É mancha que não se apaga. Logo nas primeiras rodadas da fase de grupos, os casos de injúria racial, sobretudo direcionadas a brasileiros, se avolumaram nas arquibancadas de vários países que recebem jogos do maior torneio de clubes sul-americano. [...]

[...] É difícil imaginar que um torcedor que pratica um ato desta natureza não será flagrado por uma das dezenas de câmeras que hoje acompanham um jogo internacional. O infrator mesmo sabe disso. Mas nem mesmo a certeza da identificação tem constrangido ou impedido de ir em frente com seu preconceito. Parece ainda imperar a ideia de que o estádio de futebol é um terreno alheio às regras sociais e leis.

Porém, a certeza da identificação não se transforma em certeza de punição. É neste vácuo que o racista confia seu espaço de exibição de preconceito. Em geral, as penas têm sido brandas e merecem uma maior discussão das sociedades que estão inseridas. [...]

Em comunicado oficial publicado na tarde desta sexta-feira (29), a entidade máxima do futebol sul-americano classifica de “absolutamente inaceitável qualquer manifestação de racismo e outras formas de violência em seus torneios”. No documento, compromete-se a mudar seus códigos “para aumentar e endurecer as penas em casos de racismo”, além de anunciar que irá promover ações para eliminar “definitivamente este problema do futebol sul-americano”. [...]

CONMEBOL, o tema racismo também é com você. *Lance!*, 30 abr. 2022. Disponível em: www.lance.com.br/editorial/editorial-conmebol-o-tema-racismo-tambem-e-com-voce.html. Acesso em: 30 abr. 2022.

Indelével
não se pode apagar, eliminar.

Injúria racial
crime contra a honra, que consiste na ofensa à dignidade ou decoro de alguém, utilizando-se de elementos referentes a raça ou cor.

Fonte: Plataforma Plurall

O editorial "Conmebol, o tema racismo também é com você" aborda a persistência do racismo nas arquibancadas dos estádios durante a Copa Libertadores da América de 2022 e critica a resposta insuficiente da Conmebol, a entidade máxima do futebol sul-americano.

O texto expõe a realidade atual do racismo no futebol, um cenário familiar e significativo para muitos alunos, que podem ter vivenciado ou vivenciar experiências semelhantes em outros contextos, critica a falta de ação efetiva por parte da Conmebol, revelando a insuficiência das medidas e punições existentes. Essa crítica pode ajudar os alunos a entender como a falta de respostas adequadas das instituições podem perpetuar a discriminação.

Ao abordar a ideia de que o estádio é visto como um "terreno alheio às regras sociais e leis," suscita reflexões sobre a responsabilidade de instituições e indivíduos em

combater o racismo. Isso pode incentivar os alunos a pensar sobre o papel das instituições e a sua própria responsabilidade na promoção da igualdade. A menção à impunidade dos atos racistas e a crítica às penas brandas destacam um problema no combate ao racismo: a falta de consequências efetivas. Esse ponto pode levar os alunos a refletir sobre a importância de políticas rigorosas e a necessidade de medidas punitivas para desencorajar comportamentos discriminatórios. O texto também menciona que a Conmebol promete revisar seus códigos e endurecer as penas. Esse compromisso pode ser usado para discutir com os alunos a importância de ações concretas e comprometidas para a erradicação do racismo, além de refletir sobre a eficácia e a implementação dessas promessas.

Nos trechos dos editoriais apresentados no caderno, a prática do racismo foi abordada de maneira direta e vinculada a eventos recentes proporcionando um ponto de partida para fomentar discussões sobre a persistência do racismo, a responsabilidade das instituições e a eficácia das medidas contra a discriminação. Essa abordagem pode incentivar a reflexão crítica, e também promover um diálogo necessário sobre as ações que devem ser tomadas para enfrentar e combater essas questões de forma efetiva.

Trabalhar com textos que contemplem essas temáticas em sala de aula contribui para conscientizar os alunos sobre a persistência do racismo na sociedade. Pois eles revelam que apesar de algumas pessoas negarem existência do racista, trata-se de uma prática ainda existente nos mais variados contextos e que afetam profundamente a vida de muitos brasileiros. Além disso, os textos promovem a reflexão sobre a necessidade de ações concretas para combater o racismo, tanto por meio de debates quanto pela aplicação de punições.

O conceito de Multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres (1996) enfatiza a necessidade de adaptar o ensino às mudanças sociais e culturais, tanto no conteúdo quanto na forma de ensinar. Essa perspectiva é especialmente relevante em discussões contemporâneas, como as que surgem nos editoriais sobre o racismo enfrentado pelos jogadores de futebol. Assim, como os Multiletramentos reconhecem a diversidade de linguagens e contextos na sociedade atual, é essencial que o campo educacional e as esferas públicas abordem o racismo de forma mais crítica e abrangente.

Os editoriais que discutem o racismo no futebol destacam como os jogadores negros, ao longo de suas trajetórias, enfrentam discriminação tanto dentro quanto fora de campo. Esses textos evidenciam que as manifestações racistas não ocorrem apenas no esporte, mas fazem parte de um cenário social mais amplo de exclusão e preconceito. Da mesma forma, o conceito de Multiletramentos nos lembra que o Letramento precisa ir

além das habilidades tradicionais, abarcando as diferentes formas de comunicação, expressão e vivência que impactam a sociedade, inclusive no combate a problemas como o racismo.

Portanto, assim como os Multiletramentos buscam preparar os alunos para interagir com a complexidade e diversidade cultural, os editoriais argumentam que a sociedade precisa enfrentar o racismo de forma ativa, criando espaços de conscientização e respeito às múltiplas identidades que constituem o Brasil, inclusive no futebol.

Para aumentar o potencial educativo desse gênero discursivo, é importante complementar a leitura com atividades que promovam a discussão e a reflexão crítica, por isso, com o intuito de observar se isso ocorre, passaremos a análise das atividades propostas.

Como atividades para esses editoriais, foram elaboradas 24 questões, a maior parte delas trabalham questões voltadas a estudos gramaticais. Nas figuras 35 e 36, apresentamos um recorte que contemplou apenas questões que visam promover discussões mais profundas e críticas sobre o tema dos editoriais, excluindo as questões relacionadas ao estudo de gramática.

Figura 35. Atividades

5) Aponte outra forma de manifestação de racismo e de discriminação em razão da cor da pele que ocorre na sociedade, além das que foram abordadas nos editoriais lidos. Comente seu exemplo. Resposta pessoal. O aluno poderá citar exemplos de manifestações racistas ou discriminação no mercado de trabalho, em determinados acessos sociais, na educação, por exemplo, e outras formas. Incentive para que o aluno explore o exemplo citado. 6) Explique a afirmação do texto. Por isso a necessidade do debate e também da punição para esse tipo de crime tão antigo no mundo e, ao mesmo tempo, tão atual. Espera-se que o aluno reconheça que a afirmação se baseia na necessidade de um debate amplo a respeito do racismo, um crime antigo, histórico na sociedade brasileira, que tem origem nos africanos escravizados no Brasil, porém, ao mesmo tempo, atual, pois continua existindo.	7) Releia o excerto do texto. Depois, responda ao que se pede. [...] Após o camaronês Pierre Webó, ex-atacante e membro da comissão técnica do Istanbul Basaksehir-TUR, ser ofendido por um integrante da arbitragem, todos em campo saíram, incluindo o plantel do rival Paris Saint-Germain, FRA. O confronto foi suspenso por um adversário maior. a) Comente a atitude dos atletas em campo, após ofensa ao membro da comissão técnica do Istanbul Basaksehir-TUR. Após a ofensa, todos os atletas, incluindo os do time adversário, se retiraram do campo, em uma demonstração de solidariedade ao membro da comissão técnica do Istanbul Basaksehir-TUR, atacado em um claro ato de racismo, além de demonstrarem a não aceitação de atos movidos por preconceitos, como o presenciado na partida.	Discuta as questões 7 e 8 com os colegas e o professor. Depois, registre sua resposta. 8) Leia o trecho da matéria publicada no jornal O Estado de S. Paulo, seção Esportes/Futebol, em 8 de dezembro de 2020, sobre o mesmo caso de racismo. Depois, faça o que se pede. Os jogadores de Paris Saint-Germain e Istanbul Basaksehir, da Turquia, deixaram o campo nesta terça-feira ainda no primeiro tempo da partida como forma de represália após denúncia de um ato racista durante jogo da Liga dos Campeões. Os dois times se revoltaram depois de um membro da arbitragem se dirigir a um representante da equipe turca de maneira preconceituosa. Os 22 jogadores decidiram, em conjunto, deixar o palco de jogo em um fato sem precedentes na história do esporte. [...] JOGADORES de PSG e Istanbul deixam o campo após denúncia de ato racista da arbitragem; jogo é adiado. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 11 dez. 2020. Disponível em: https://reporter.esportes.com.br/historicas/futebol/jogadores-de-psg-e-istanbul-deixam-o-campo-apos-denuncia-de-ato-racista-da-arbitragem-jogo-e-adiado/7000354579. Acesso em: 30 abr. 2022. Comente a atitude dos jogadores em campo e justifique sua resposta. Comentário pessoal. Incentive para que o aluno justifique sua resposta.
---	--	---

Fonte: Plataforma Plurall

Figura 36. Atividades

8 Comente a importância do fato de temas de relevância social serem tratados nos meios de imprensa como em um editorial, em que opiniões podem ser expressas ao público leitor. <u>Resposta pessoal. Incentive para que o aluno explore seus comentários.</u>	21 De acordo com a sua visão sobre o assunto, explique a relevância social do tema apresentado nos editoriais lidos. <u>Espera-se que o aluno explique, a partir do seu ponto de vista, a importância de se discutir o racismo na sociedade com base, por exemplo, em seus efeitos discriminatórios ou mesmo em como os cidadãos negros são submetidos à violência, o que representa uma violação de direitos.</u>
--	---

Fonte: Plataforma Plurall

Nas figuras 35 e 36 a questão 3 “Aponte outra forma de manifestação de racismo e de discriminação em razão da cor da pele que ocorre na sociedade, além das que foram abordadas nos editoriais lidos. Comente seu exemplo”, incentiva os alunos a identificar e discutir formas adicionais de racismo e discriminação, para além dos exemplos fornecidos nos textos. O objetivo parece ser ampliar a compreensão dos alunos sobre como o racismo se manifesta em diferentes contextos. Dessa maneira, a questão pode colaborar para que os alunos, ao explorar e comentar sobre exemplos reais de discriminação racial, questionem comportamentos, práticas e atitudes discriminatórias e não mais as considerem normais ou inevitáveis.

Já a questão 4, solicita que os estudantes expliquem a afirmação do texto: "Por isso a necessidade do debate e também da punição para esse tipo de crime tão antigo no mundo e, ao mesmo tempo, tão atual." Essa questão pode ter sido elaborada com o intuito de ajudar os alunos a entender a necessidade de um debate contínuo sobre o racismo e a importância das punições. Compreender que o racismo é um problema histórico, mas ainda presente, pode auxiliar no reconhecimento da urgência e da relevância de levantar discussões e praticar ações antirracistas. Essa reflexão é importante para que os alunos vejam a conexão entre passado e presente e a necessidade de enfrentar o racismo de forma contínua e estruturada.

A questão 6, “Releia o excerto do texto. Depois, responda ao que se pede [...] a). Comente a atitude dos atletas em campo, após a ofensa ao membro da comissão técnica do Istanbul Basaksehir-TUR.”, promove a discussão sobre solidariedade e resistência contra o racismo. A reação dos jogadores, que demonstraram unidade e rejeição ao preconceito, pode ser usada para ensinar sobre a importância da solidariedade e do ativismo contra a discriminação racial. Nessa perspectiva, incentivar os alunos a refletir sobre essas ações ajuda a reforçar a ideia de que enfrentar o racismo requer ações coletivas e de apoio mútuo.

A questão 7 pede que o aluno, “Leia o trecho da matéria publicada no jornal O Estado de S. Paulo. Depois, faça o que se pede. Comente a atitude dos jogadores em campo e justifique sua resposta. ” Esse exercício permite que os alunos explorem a importância de ações de protesto e visibilidade no combate ao racismo. Além disso, ajuda os alunos a entender como a mídia pode ampliar a discussão sobre questões sociais importantes e como ações em eventos de grande visibilidade podem influenciar mudanças e promover uma maior conscientização.

A questão 8, “Comente a importância do fato de temas de relevância social serem tratados nos meios de imprensa como em um editorial, em que opiniões podem ser expressas ao público leitor”, contribui para que os alunos reconheçam o papel da mídia na discussão de temas sociais importantes. Discutir a importância dos editoriais e da mídia na formação da opinião pública é essencial para entender como as questões de racismo e discriminação são abordadas e como essas discussões podem impactar a sociedade. Isso também pode estimular os alunos a refletirem sobre o poder dos meios de comunicação na promoção de mudanças sociais.

Por fim, a questão 21 “De acordo com a sua visão sobre o assunto, explique a relevância social do tema apresentado nos editoriais lidos”, permite que os alunos expressem suas próprias opiniões sobre a relevância do tema do racismo e discuta sua importância na sociedade. Trata-se de uma oportunidade para que eles analisem e os impactos do racismo e a necessidade de enfrentamento.

Zavala (2019, p.6), enfatiza a necessidade de uma "educação linguística que capacite indivíduos e grupos subordinados em batalhas sociopolíticas em torno da linguagem", pode ser associada à concepção de linguagem como interação social, também assumida pela BNCC. Nesse sentido, a linguagem é vista como uma prática social que reflete e influencia as relações de poder, as identidades e as dinâmicas culturais. Quando Zavala defende a capacitação de grupos subordinados por meio da linguagem, ele está reconhecendo que a linguagem é um campo de luta e negociação de significados que ocorre na interação entre diferentes grupos sociais.

Nessa perspectiva, as atividades propostas, após a leitura do editorial, contribuem para preparar os indivíduos para compreender e atuar nessas interações, ajudando-os a resistir a formas de opressão e a construir discursos que reforcem suas vozes e perspectivas. Ou seja, por meio da linguagem, elemento central para a transformação social, os sujeitos podem se posicionar de forma crítica e ativa nos diálogos que moldam as estruturas sociais e políticas. Além disso, conforme Ferreira (2018, p.43)

“através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem”.

Quanto orientações dadas ao professor, na sugestão de resposta de cada questão que pode ser observada nas figuras 35 e 36, observamos que foram, em relação a outras orientações analisadas, um pouco mais eficazes para a Educação das Relações Étnico-raciais, pois incentivaram o professor a promover a reflexão crítica dos alunos para uma compreensão mais significativa das dinâmicas sociais relacionadas ao racismo. Desse modo, o professor pôde ser orientado a ajudar os alunos a alinhar teoria e prática, reconhecendo a persistência do problema e a importância da ação e da solidariedade no combate à discriminação racial.

Segundo Morgado (2000), um manual escolar precisa considerar a conexão entre a escola e os desafios sociais atuais, que exigem uma nova atitude por parte dos professores. Isso implica que os materiais didáticos devem estar alinhados com as questões e demandas do contexto contemporâneo, ajudando os docentes a adotar abordagens pedagógicas que respondam às transformações sociais e preparem os alunos para lidar com essas realidades de maneira crítica e consciente. Assim, a orientação oferecida aos professores, que fomenta a reflexão crítica sobre o racismo, responde a esses desafios contemporâneos, ajudando o professor a adotar uma postura ativa na formação de alunos que entendam as dinâmicas sociais e se posicionem contra as desigualdades.

Depois do trabalho com essas editoriais, o final da unidade 1 apresenta outros editoriais e atividades que não mais contemplam a temática que estamos analisando, por esse motivo passaremos para a análise de duas atividades da unidade 3 que se relacionam ao tema da nossa pesquisa.

A unidade 3, intitulada “Explorando poeticamente as palavras: poemas”, traz como gênero central o poema, assim como já anunciado em seu título. Resumidamente os principais objetivos da unidade consistem em analisar poemas e suas características formais: estrutura, rimas, ritmo, sonoridade e figuras de linguagem; explorar diferentes gêneros poéticos: como haicais, poemas concretos e ciberpoemas; refletir sobre temas sociais através da poesia como: o racismo.

Na figura 37, temos um fragmento do poema *Navio Negroiro*, de Castro Alves, primeiro texto do gênero literário poema utilizado para trabalhar o tema do racismo na unidade. Ele é apresentado na seção *Foco na*, que aborda o tema “Solidariedade”.

Figura 37. Poema Navio Negroiro

FOCO NA... Professor, disponibilize aos alunos o vídeo sobre a vida e a obra de Castro Alves. Comente a respeito do período literário a que pertenceu, o Romantismo, e sua representatividade na escola romântica. Se possível, apresente outras obras do poeta.

AUTONOMIA RESPONSABILIDADE CRIATIVIDADE EMPATIA COOPERAÇÃO SOLIDARIEDADE COMUNICAÇÃO

São diversos os temas tratados em textos poéticos, entre eles, estão os que se solidarizam com as causas e o sofrimento por que passam ou passaram pessoas ou grupo de pessoas. São obras que nos remetem à reflexão e nos sensibilizam, por meio de suas mensagens humanísticas. Esse é o caso do grande poeta **Castro Alves**, que, no século XIX, deu voz à crueldade da escravidão e assim ficou conhecido como o poeta dos escravos.

O navio negreiro

[...] IV
Era um sonho **amarelo** ... O **tombadilho**
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz **doudas** espirais...
Se o velho arqueja, se no chão **resvale**,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Presos nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra
E após, fitando o céu que se desdobra
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai **ai** o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!... [...]

ALVES, Castro. *O navio negreiro*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000074.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

Navio negreiro (c. 1830), de Johann Moritz Rugendas. Litografia, 35,50 cm x 51,30 cm.

Fonte: Plataforma Plurall

Na figura, é possível verificar que a orientação dada para complementar a leitura do poema consiste em solicitar ao professor que apresente aos alunos um vídeo sobre a vida e a obra do escritor Castro Alves, destacando seu papel significativo no Romantismo brasileiro. Em seguida, orienta o docente a comentar a respeito do período literário a que o poeta pertenceu, o Romantismo, e sua representatividade na escola romântica. Por fim, sugere que se possível, apresente outras obras do poeta.

Depois disso, antes da leitura do poema, o caderno apresenta uma breve contextualização para o aluno sobre os diversos temas que podem ser tratados nos poemas, dentre eles, os que se solidarizam com as causas e sofrimentos que pessoas ou grupos de pessoas passaram. Por fim, enfatiza que o poeta Castro Alves, amplamente reconhecido por seu forte posicionamento contra a escravidão e sua solidariedade com o sofrimento humano, é conhecido como o “poeta dos escravos”.

Nesse momento, seria importante que o material orientasse o docente sobre o uso da palavra “escravo” no contexto atual, ou que essa informação fosse trazida diretamente ao aluno. O termo, embora historicamente aceito na época em que Castro Alves escreveu, deve ser analisado sob uma nova perspectiva para evitar a perpetuação de uma visão que reduz os indivíduos a essa condição. Por isso, seria importante que o material pedagógico orientasse o professor a problematizar o termo, sugerindo uma reflexão com os alunos sobre a utilização de expressões como "pessoa escravizada", que colocam a ênfase na condição imposta pelo sistema escravista, e não na identidade da pessoa.

Taille e Santos (2012) destacam a importância da escolha do termo "escravizado" em vez de "escravo", ressaltando que o primeiro tem um significado distinto e mais adequado para descrever a experiência histórica da escravidão. Enquanto "escravo" tende a naturalizar a condição de subjugação, como se fosse uma característica inerente à pessoa, "escravizado" traz à tona o processo de violência e opressão que forçou indivíduos a essa condição. O uso de "escravizado" modifica a carga semântica, sublinhando a ação de sujeição e a perda de identidade resultante da escravização. Esse termo, ainda segundo os pesquisadores, também revela um conteúdo de caráter histórico, pois expõe as dinâmicas de poder, desumanização e violência que constituíram o sistema escravista. Ao substituir "escravo" por "escravizado", o vocábulo enfatiza que a escravidão não era uma condição inerente, mas sim o resultado de uma prática violenta imposta a seres humanos que tiveram suas liberdades negadas. Dessa forma, essa escolha linguística contribui para uma compreensão mais consciente da história e da opressão.

O poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves, é uma importante obra que denuncia os horrores do tráfico de pessoas escravizadas, descrevendo de maneira visceral a violência e o sofrimento vividos pelos africanos que foram transportados em condições desumanas para as Américas.

Do ponto de vista da Educação das Relações Étnico-raciais, o poema oferece uma oportunidade para refletir sobre a história do racismo estrutural e a luta pela justiça social. A obra retrata cenas angustiantes de homens, mulheres e crianças negras, subjugados à brutalidade de um sistema opressor, evocando imagens de dor, sofrimento e resistência. Ao trabalhar com esse texto em sala de aula, é possível promover debates sobre a escravidão como uma violação dos direitos humanos e as consequências desse sistema para a sociedade atual, como a marginalização das populações negras e o racismo ainda presente nas esferas social, econômica e cultural.

O poema confronta a imagem estereotipada e desumanizadora da população negra, mostrando que as pessoas escravizadas não eram objetos passivos, mas sim indivíduos que sentiam dor, resistiam e lutavam. Castro Alves, ao retratar a brutalidade do comércio escravista, permite que os estudantes se reconectem com a história afro-brasileira, muitas vezes negligenciada ou mal representada nos currículos escolares. Ao explorar essas representações, os alunos podem entender melhor a importância da resistência negra e a formação de uma identidade afrodessendente no Brasil. Para Savazzoni (2015):

[...] o preconceito, o racismo e a discriminação são assuntos bastante antigos e repisados, mas que, infelizmente, ainda hoje, merecem ser discutidos porque não superados; muito pelo contrário: quanto maior o grau de desenvolvimento da sociedade contemporânea, mais eles parecem se exacerbar. (Savazzoni, 2015, p.04)

Esse entendimento é fundamental para a análise do contexto histórico do poema em questão, que deve ir além da mera apreciação estética e envolver a exploração das práticas e instituições sociais que contribuem para a continuidade dessas injustiças.

A reflexão sobre o contexto histórico do poema, aliada a uma análise crítica dos efeitos do colonialismo e da escravidão, pode ajudar os estudantes a identificar as raízes do racismo contemporâneo e como ele se perpetua por meio de práticas e instituições sociais. Ao trabalhar a obra, é fundamental que o professor incentive os alunos a refletirem sobre a humanidade das vítimas da escravidão, evitando a naturalização da violência e promovendo a empatia e a solidariedade. Assim, a análise do poema em sala sob essas perspectivas pode se tornar uma ferramenta para desnaturalizar a violência histórica e compreender suas reverberações no presente.

Para dar sequência à compreensão do poema, o material apresenta uma breve análise do fragmento do poema “Navio negreiro”, uma minibiografia do autor Castro Alves e, em seguida, aplica duas questões, da maneira como poderemos ver na figura 38:

Figura 38. Atividades

O *navio negreiro* é dividido em seis partes ou cantos. O trecho que você acaba de ler descreve os horrores dos escravizados no porão de um navio negreiro. Leia uma análise dessa parte do poema. Depois, faça o que se pede.

Quarta parte

O poeta descreve a horrível cena que se passa no convés do navio: uma multidão de negros, mulheres, velhos e crianças, todos presos uns aos outros, dançam enquanto são chicoteados pelos marinheiros. A descrição é longa, feita em seis estrofes. As principais imagens são as dos ferros que rangem formando uma espécie de música e da orquestra de marinheiros que chicoteiam os escravos. A relação entre a música e a dança com a tortura e o sofrimento dão uma grande carga poética à descrição da cena. [...]

FUKS, Rebeca. Poema O Navio Nегreiro de Castro Alves. Cultura Genial. Disponível em: www.culturagenial.com/poema-o-navio-negreiro-de-castro-alves. Acesso em: 30 abr. 2022.

● Tente situar-se no tempo em que o poema foi escrito, ou seja, 1868, em que muitos africanos livres eram capturados e trazidos dentro dos porões lotados dos navios negreiros na condição de escravizados no Brasil. Considerando esse contexto, explique quais são as impressões e reflexões que a descrição do poema causa no leitor.

Resposta pessoal. Incentive os alunos para que argumentem sua resposta, ao expressarem os horrores descritos por Castro Alves que, com certeza, correspondem a um retrato do que se passava nesses navios negreiros. Depois, solicite que o grupo leia e discuta as respostas da turma.

● Agora, escreva em seu caderno, um texto de um ou dois parágrafos sobre o tema "Escravidão e liberdade". Se desejar, ilustre seu texto com um desenho ou uma colagem. Depois, compartilhe e explique o que você elaborou para os colegas.

Resposta pessoal.

Fonte: Plataforma Plurall

Na figura, é possível ver, como dito anteriormente, informações adicionais e uma pequena análise do poema *Navio Nегreiro* de Castro Alves, em seguida são aplicadas duas questões. Essa atividade tem como foco estimular a reflexão sobre o poema, situando os estudantes no contexto histórico da escravidão no Brasil. Ou seja, a atividade incentiva os alunos a se colocarem no contexto histórico de 1868, época em que o poema foi escrito, para refletirem sobre as condições desumanas em que africanos eram trazidos ao Brasil.

Ao situar os alunos no contexto histórico da escravidão, a atividade proposta promove uma compreensão mais profunda do poema *Navio Nегreiro* de Castro Alves. Esse enfoque não apenas enriquece a interpretação literária, mas também desenvolve habilidades de Multiletramento ao conectar a leitura do poema com o entendimento histórico. A atividade estimula uma leitura crítica que vai além da superfície do texto, ajudando os alunos a entender e criticar as representações culturais e históricas apresentadas na obra.

Solicitar que os alunos expressem suas impressões sobre a descrição da escravidão no poema pode promover o desenvolvimento da “empatia” e do “pensamento crítico”. Ao refletirem sobre a brutalidade da escravidão e se conectarem emocionalmente com o conteúdo, os alunos são incentivados a reconhecer a relevância histórica e social do poema. Esse processo de análise e reflexão ajuda a aprofundar a compreensão das imagens evocadas pelo texto e a discutir seu impacto emocional e reflexivo.

Além disso, a atividade integra conhecimentos históricos e literários, demonstrando como o poema e seu contexto histórico estão inter-relacionados. Essa abordagem multidimensional é uma característica fundamental do Multiletramento, que valoriza a compreensão e o uso de diferentes tipos de texto e conhecimento em variados contextos. Assim, a atividade facilita uma leitura crítica do poema e enriquece o entendimento dos alunos sobre as complexidades da escravidão, assim como suas representações na literatura.

O enunciado da primeira questão utiliza a expressão "na condição de escravizados" para se referir aos africanos que foram trazidos à força para o Brasil, uma forma mais apropriada e aceita atualmente. Assim como podemos ver na próxima figura:

Figura 39. Atividade

● Tente situar-se no tempo em que o poema foi escrito, ou seja, 1868, em que muitos africanos livres eram capturados e trazidos dentro dos porões lotados dos navios negreiros na condição de escravizados no Brasil. Considerando esse contexto, explique quais são as impressões e reflexões que a descrição do poema causa no leitor.

Resposta pessoal. Incentive os alunos para que argumentem sua resposta, ao expressarem os horrores descritos por Castro Alves que, com certeza, correspondem a um retrato do que se passava nesses navios negreiros. Depois, solicite que o grupo leia e discuta as respostas da turma.

Fonte: Plataforma Plurall

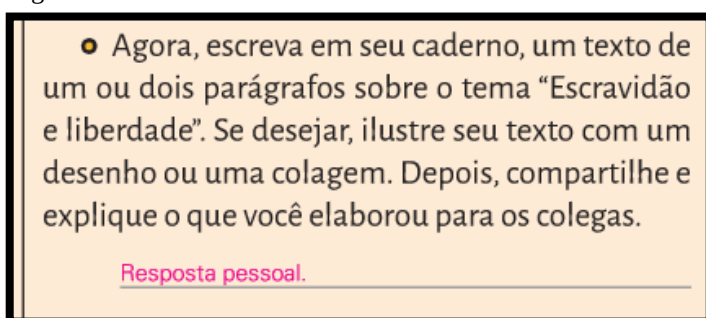
No entanto, o manual não contextualiza essa escolha nem para o aluno nem para o professor, o que seria essencial. Como já dito anteriormente, é importante destacar a preferência pela expressão "escravizado" em vez de "escravo", pois a primeira reconhece que essas pessoas foram submetidas à escravidão, mas não nasceram ou eram "naturalmente" escravas. Já o termo "escravo" pode reforçar a ideia de que essa condição era inerente a essas pessoas, o que é equivocado. Além disso, a expressão "escravo" ainda é amplamente utilizada em diversos contextos sociais nos quais os estudantes estão inseridos, o que torna essencial a explicação do uso do termo "escravizado". Essa escolha linguística promove uma compreensão mais respeitosa da história.

Como podemos ver na figura 39, a atividade propõe que os alunos reflitam sobre o contexto de 1868, quando Castro Alves escreveu seu famoso poema denunciando os horrores da escravidão, especialmente nos navios negreiros. Sob a ótica da Educação das Relações Étnico-raciais, ao se colocarem no período histórico em que africanos eram sequestrados e trazidos como escravizados ao Brasil, os alunos podem entender as raízes históricas do racismo no país e a perceberem os impactos da escravidão na sociedade contemporânea. Ao estimular os alunos a expressarem "os horrores descritos por Castro Alves", a atividade promove uma discussão sobre a desumanização e a violência extrema sofrida pelos africanos escravizados, podendo gerar uma maior sensibilidade e consciência crítica nos alunos sobre o sofrimento causado pela escravidão e seus efeitos duradouros.

Nessa perspectiva, o texto que o aluno irá produzir que não será apenas um conjunto de palavras com significado fixo, mas um ambiente dinâmico, no qual o estudante participa ativamente da construção de sentidos, trazendo suas próprias experiências e conhecimentos para o processo de escrita. Nesse sentido, o exercício da escrita se transforma em um espaço dinâmico e de resistência, onde o estudante tem a oportunidade de (re)construir identidades e questionar estereótipos. Nesse processo, a escrita se torna um instrumento para que ele expresse suas vivências, refletindo criticamente sobre as questões raciais que impactam sua vida e a sociedade.

A segunda questão da atividade, que pede a elaboração de um texto pessoal e criativo sobre a escravidão e a liberdade, está alinhada ao conceito de Multiletramento. Vejamos a figura 40 que a ilustra:

Figura 40. Atividade



Fonte: Plataforma Plurall

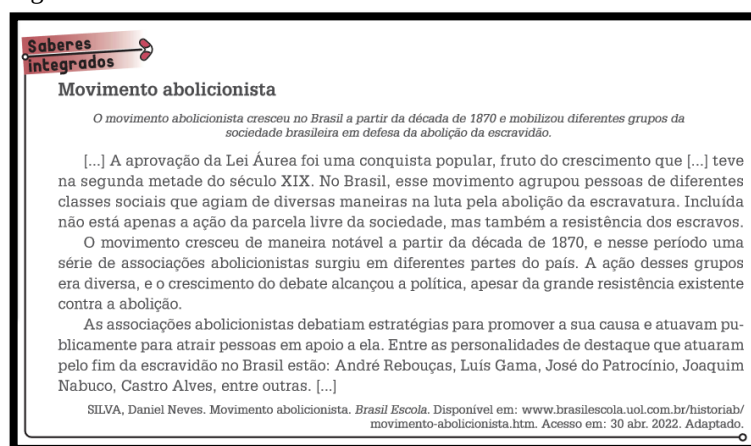
Esse enfoque vai além da simples interpretação do poema, promovendo uma análise crítica e emocional que explora a luta histórica dos povos africanos e

afrodescendentes. Ao incentivar os alunos a criar textos autorais acompanhados de ilustrações, a atividade oferece um espaço para a expressão artística e visual. Isso permite que os alunos empreguem múltiplas formas de comunicação para explorar e refletir sobre temas complexos. A habilidade de expressar ideias de maneira criativa e visual é uma parte importante do Multiletramento, que valoriza a capacidade de usar diferentes modos de representação para transmitir significados. Em outras palavras, o processo de produção textual além de ser linguístico, passa a integrar o elemento imagem.

A atividade também estimula a realização de uma análise crítica e emocional sobre a escravidão e o impacto desse sistema opressor na luta por liberdade. Ao refletirem sobre esses temas, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda das questões de justiça social e das desigualdades contemporâneas. Esse processo vai além das habilidades tradicionais de leitura e escrita, alinhando-se com o Multiletramento ao integrar a compreensão histórica com a reflexão crítica sobre o presente.

Na sequência dessas atividades, a unidade trouxe uma minibiografia do autor Castro Alves na seção *Saiba +*. Acreditamos que o objetivo foi apenas apresentar o autor para os alunos, assim como realizado em outras unidades com outros autores, pois não foi aplicada nenhuma atividade. Em seguida foi utilizado na seção *Saberes integrados* um trecho do texto *Movimento abolicionista* de Daniel Neves Silva, disponível no site Brasil Escola. Assim como podemos ver na próxima figura:

Figura 41. Movimento Abolicionista



Fonte: Plataforma Plurall

Esse texto explora o movimento abolicionista no Brasil, destacando seu crescimento a partir da década de 1870 e a mobilização de diferentes grupos da sociedade. No entanto, percebemos a ausência de perguntas ou reflexões sobre a importância desse movimento para a construção da identidade afro-brasileira.

Nesse sentido, o texto poderia ser enriquecido com questionamentos que levassem os alunos a refletirem sobre o protagonismo das pessoas negras na luta abolicionista, especialmente considerando que o texto menciona a resistência dos próprios escravizados. Além disso, seria importante incluir perguntas que discutissem a invisibilização de figuras negras no discurso histórico, como o papel essencial de Luís Gama e José do Patrocínio, destacando suas contribuições não apenas como abolicionistas, mas como defensores dos direitos civis dos afrodescendentes no período pós-abolição.

Trabalhar sob essa perspectiva, poderia colaborar para que a atividade promovesse uma visão histórica, assim como um debate relevante sobre as relações étnico-raciais, incentivando os alunos a entenderem o movimento abolicionista como parte de uma luta mais ampla por justiça social e igualdade.

Durante a leitura desse fragmento, percebemos mais uma vez o uso do termo “escravo” no final do primeiro parágrafo. A escolha desse termo, em vez de “escravizado”, é problemática porque perpetua a ideia de que a condição de escravidão era inerente às pessoas negras, o que desumaniza e naturaliza essa situação. Em atividades que tratam de questões históricas e de Educação das Relações Étnico-raciais, é importante fazer essa distinção, pois a linguagem influencia a maneira como compreendemos e discutimos o passado. Ao optar por não fazer essa distinção, em mais essa atividade, o material didático contribui para manter a ideia de que os negros escravizados eram objetos de uma condição permanente ou natural.

Como já mencionado, o texto proposto na unidade não é acompanhado por nenhuma atividade ou questionamento, o que pode dificultar seu aproveitamento pedagógico. Quando não há sugestões de atividades, corre-se o risco de que o texto seja tratado apenas como informação passiva, sem a devida exploração dos temas que ele levanta, como a luta pela liberdade, o protagonismo de figuras negras no movimento abolicionista, e os impactos sociais e históricos da escravidão.

Ao final da unidade 3 do caderno 4, ainda do 9º ano, foi sugerido na seção *Tarefa* a leitura do poema *Lundu do escritor difícil*, de Mario de Andrade. Para complementar a leitura e interpretação do poema foram elaboradas 24 questões, dentre elas, perguntas voltadas ao estudo de gramática. Na figura 42 poderemos visualizar o poema:

Figura 42. Poema: Lundu do escritor difícil

TAREFA

do escritor difícil

Mário de Andrade

Eu sou um escritor difícil
Que a muita gente enquizila,
Porém essa culpa é fácil
De se acabar numa vez:
É só tirar a cortina
Que entra luz nesta [redacted].

Cortina de brim [redacted],
Com teia caranguejeira
E enfeite ruim de caipira,
Fale fala brasileira
Que você enxerga bonito
Tanta luz nesta [redacted]
Tal-e-qual numa [redacted].

Misturo tudo num saco,
Mas gaúcho maranhense
Que para no Mato Grosso,
Bate este angu de caroço
Ver sopa de caruru;

A vida é mesmo um buraco,
Bobo é quem não é tatu!

Eu sou um escritor difícil,
Porém culpa de quem é!...
Todo difícil é fácil,
Abasta a gente saber.
[redacted], [redacted], [redacted], ôh "xavié"
De tão fácil virou fóssil,
O difícil é aprender!

Virtude de [redacted]
De enxergar tudo de longe!
Não carece vestir tanga
Pra penetrar meu [redacted]!
Você sabe o francês "[redacted]"
Mas não sabe o que é [redacted]?
— Pois é macaco, seu mano,
Que só sabe o que é da estranha.

Bajé
cidade do Rio Grande do Sul.

Caipora
azarento, figura da mitologia tupi protetor das matas e animais e que traz má sorte.

Capoeira
terreno que foi roçado.

Caçanje
dialeto crioulo do português falado em Angola.

Chué
descuidado, surrado, de pouco valor.

Escurez
ausência de luz, escuridão.

Guariba
espécie de macaco.

Cupiara
depósito de cascalho de onde se extrai ouro.

Lundu
batuque e dança africana originalmente executadas pelos africanos escravizados.

ANDRADE, Mário de. *Lundu do escritor difícil*. Disponível em: www.escribas.org/pt/t/4637/lundu-do-escritor-dificil. Acesso em: 30 abr. 2022.

Fonte: Plataforma Plurall

O poema "Lundu do escritor difícil", de Mário de Andrade, apresenta um tom lúdico e irônico, refletindo sobre a percepção de sua escrita como "difícil" por parte dos leitores. Mário de Andrade, um dos principais nomes do modernismo brasileiro, explora aqui a relação entre o escritor, a linguagem e a cultura brasileira, brincando com o uso da fala popular e criticando o elitismo cultural. Ele aponta que sua complexidade enquanto escritor não é culpa sua, mas de quem não consegue ou não se esforça para compreender a riqueza da cultura nacional. A "cortina" mencionada simboliza o obstáculo que impede as pessoas de ver a simplicidade e a beleza da língua brasileira. Ao dizer que basta "tirar a cortina", o autor sugere que o leitor, ao abrir a mente e os olhos para a linguagem popular e para a diversidade cultural, pode compreender sua obra.

O uso de expressões regionais e metáforas como "misturo tudo num saco" e "bobo é quem não é tatu" reforça a ideia de que o Brasil é rico cultural e linguisticamente, no qual as diferentes identidades e experiências se misturam. Ele também critica a valorização exagerada da cultura estrangeira em detrimento da brasileira, especialmente ao fazer referência ao "francês" e à expressão "macaco", que simboliza o comportamento de imitar o que vem de fora sem reconhecer o valor do que é local.

O poema, com sua mistura de fala popular, humor e crítica social, desafia a ideia de que a complexidade de um autor está apenas no uso de uma linguagem erudita,

afirmando que a verdadeira virtude está em compreender a simplicidade e a profundidade do que é genuinamente brasileiro.

Esse poema oferece uma excelente oportunidade para discutir temas relacionados à Educação das Relações Étnico-raciais e à manifestação cultural do Lundu, um ritmo musical e dança de origem africana, é uma manifestação cultural importante na história do Brasil. O poema, ao incorporar elementos do Lundu e outras tradições populares, celebra a contribuição africana para a cultura brasileira e pode ser usado para explorar a influência afro-brasileira na música, dança e literatura, promovendo um maior reconhecimento e apreciação dessas contribuições. Para complementar a leitura do poema e explorar todo seu potencial para o trabalho com a educação das relações étnico raciais, seria importante que as atividades sugeridas após a leitura procurassem aprofundar a compreensão do texto e conectar seus temas à diversidade cultural e à identidade afro-brasileira. Na figura 43, fizemos um recorte de algumas questões propostas, as 24 questões seguem esse padrão e pelo que podemos observar não suscitam essas reflexões, além disso a maior parte das atividades priorizam o estudo de gramática:

Figura 43. Atividades

1 De origem africana, o lundu é uma manifestação popular na música e na dança, trazida para o Brasil pelos africanos escravizados no século XIX. Observando o conteúdo do texto poético, como você justifica a escolha desse termo no título do poema?

Espera-se que o aluno reconheça que, ao colocar no título do poema um termo de origem africana, o autor faz referência a um dos elementos da cultura brasileira, ou seja, a um dos elementos da mistura proposta pelo poeta no texto.

3 Qual é o posicionamento defendido no poema "Lundu do escritor difícil"?

O poema defende a valorização da diversidade cultural do país e de suas variadas formas regionais de expressão, que resulta em uma "fala brasileira".

6 Assinale a alternativa correta.

a) Ao colocar no título o termo "lundu", o autor já anuncia que o poema tratará da influência da cultura africana no Brasil.

b) Além da questão da linguagem defendida no poema, o autor apresenta elementos variados da origem e da cultura brasileira.

c) No poema, o autor tem como objetivo ressaltar aos que o consideram difícil a origem de alguns termos do tupi no vocabulário brasileiro.

d) No poema, o autor busca demonstrar que é fácil pronunciar determinadas palavras do vocabulário brasileiro, mesmo aquelas de origem estrangeira.

Fonte: Plataforma Plurall

O enunciado da questão 1 apresenta uma breve explicação sobre o Lundu, uma manifestação artística de origem africana, e solicita que o estudante justifique a escolha desse termo para o título do poema. A expectativa é que o aluno reconheça que Mário de Andrade faz referência a um elemento da cultura brasileira, destacando o Lundu. No entanto, apesar de a atividade ser pertinente, ela não propõe uma pesquisa mais

aprofundada sobre o Lundu. O mini vocabulário próximo ao texto fornece uma definição muito superficial do termo, que não reflete a importância histórica e cultural dessa manifestação artística:

Figura 44. Mini Vocabulário



Fonte: Plataforma Plurall

O Lundu é um ritmo musical e uma dança que desempenhou um papel significativo na formação da música popular brasileira e influenciou diversos estilos e artistas, como Chiquinha Gonzaga que incorporou elementos do Lundu em suas obras, evidenciando a sua relevância e impacto.

De acordo com Gomes (2019), Chiquinha Gonzaga incorporou influências do lundu em suas composições de música popular. Muitas de suas obras, que antes eram classificadas como maxixe, lundu, polca, habanera, tango e marcha, evoluíram para o que hoje conhecemos como "choro".

Contudo, a ausência de um aprofundamento sobre essas conexões impede que os alunos percebam como o Lundu contribuiu para a diversidade e riqueza da música brasileira. A falta de uma atividade que, por exemplo, incentive a pesquisa sobre o Lundu e sua influência na cultura brasileira limita a compreensão dos alunos sobre a relevância dessa manifestação artística.

Quanto às outras questões inseridas na figura, elas ilustram o padrão das demais questões sugeridas para o poema, que enfatizam de maneira superficial ideias de valorização da diversidade cultural brasileira, sem muito aprofundamento na Cultura Afro-brasileira. Isso é particularmente relevante, considerando que o material propõe o trabalho com um poema que inclui um elemento muito significativo para a Cultura Africana e Afro-brasileira. Levando em conta que se trata de atividades propostas para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, era esperado que as atividades buscassem um maior aprofundamento.

A análise dos manuais do professor de Língua Portuguesa do 6º e 9º ano do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso revelou que algumas unidades desses manuais oferecem um potencial significativo para abordar a Educação das Relações Étnico-raciais por meio dos gêneros discursivos presentes nos cadernos. No entanto, apesar desse potencial, as orientações oferecidas aos professores são insuficientes para promover um aprofundamento consistente dos temas relacionados à identidade, diversidade e desigualdade. As diretrizes destinadas a cada gênero discursivo e as atividades propostas carecem de instruções que ajudem os docentes a explorar essas questões de maneira mais contextualizada e crítica.

O Sistema Estruturado de Ensino adotado em Mato Grosso, cujos materiais didáticos não passaram pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é uma política educacional que impõe o cumprimento rigoroso dos conteúdos curriculares previamente definidos, para que os alunos sejam frequentemente avaliados por meio de aplicação de avaliações externas. Essa imposição acaba restringindo a utilização de abordagens metodológicas alternativas, limitando a capacidade dos professores de explorar temas relacionados à educação étnico-racial de forma mais profunda e contextualizada. Como resultado, os docentes ficam presos a uma estrutura curricular rígida, que muitas vezes não contempla a diversidade de experiências e perspectivas necessárias para promover uma educação inclusiva e antirracista.

Abordagens metodológicas que incentivam o pensamento crítico, a análise das desigualdades raciais e a valorização da identidade e Cultura Afro-brasileira são fundamentais para combater o racismo no ambiente escolar. No entanto, a inflexibilidade do Sistema Estruturado de Ensino impede que os professores adaptem suas práticas pedagógicas para atender a essas necessidades, enfraquecendo o potencial transformador da educação no combate às desigualdades sociais e raciais.

Ao não fornecer orientações detalhadas ou questões que incentivem uma reflexão crítica, os cadernos acabam superficializando discussões que poderiam contribuir para uma educação antirracista e inclusiva. Questões como identidade étnico-racial, representatividade e desigualdade merecem maior espaço nos materiais didáticos, especialmente considerando o papel da escola na formação cidadã dos alunos.

Portanto, para que o material educacional promova uma educação mais crítica e consciente das relações étnico-raciais, é necessário melhorar as orientações destinadas aos professores, e também reformular as atividades de modo a incentivar um maior aprofundamento reflexivo. Isso permitiria que os estudantes se envolvessem de maneira

significativa com as questões propostas, promovendo um ambiente educacional que verdadeiramente valorize a diversidade e combata o racismo.

Em nossas considerações finais, sintetizamos os principais resultados desta análise, ressaltando a importância de uma educação mais inclusiva e antirracista. Também será discutido como a implementação de materiais didáticos mais sensíveis às questões étnico-raciais pode transformar o cenário educacional em Mato Grosso, preparando os alunos para se tornarem cidadãos mais críticos e conscientes das desigualdades raciais presentes na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos materiais didáticos, sob a perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais, é essencial, especialmente no que diz respeito aos manuais do professor, que desempenham um papel fundamental ao orientar as práticas pedagógicas. Esses manuais têm o poder de influenciar diretamente a abordagem do docente em sala de aula, e sua análise é ainda mais relevante no contexto educacional de Mato Grosso, onde os novos materiais não passaram pela avaliação do PNLD, o que demanda uma atenção especial.

Nesse contexto, nossa pesquisa teve como objetivo analisar os gêneros discursivos nos manuais do professor de Língua Portuguesa para os 6º e 9º anos do Ensino Fundamental do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, disponíveis digitalmente na plataforma Plurall. Concentramos nossa análise em textos que abordam a cultura africana ou afro-brasileira e o racismo, avaliando seu potencial educativo para promover a Educação das Relações Étnico-raciais e valorizar a História e Cultura Afro-brasileira. Também verificamos se as orientações pedagógicas do manual do professor auxiliam os docentes na interpretação desses gêneros e se as atividades propostas incentivam reflexões mais críticas. Para isso, nos fundamentamos em concepções teóricas essenciais, como a linguagem enquanto interação, os Multiletramentos e o Letramento Racial Crítico, alinhando nossa análise à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nessa direção, nossos objetivos específicos foram: averiguar se os manuais do professor cumprem as diretrizes da Lei 10.639/03, promovendo uma abordagem educativa que valorize a diversidade étnico-racial e ajude a combater o racismo; identificar os gêneros discursivos presentes nos cadernos de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos que abordam a História e Cultura Africana e Afro-brasileira; analisar o potencial educativo desses gêneros na valorização dessas culturas no contexto escolar; avaliar se as atividades complementares e orientações fornecidas promovem reflexões significativas sobre as temáticas abordadas e contribuem para a Educação das Relações Étnico-raciais; e, por fim, propor sugestões de aprimoramento para fortalecer o papel dos manuais na promoção de uma educação antirracista e na valorização das culturas africana e afro-brasileira.

Por meio de nossas análises verificamos que o manual do 6º ano, na unidade intitulada *Explicando o Mundo: Mitos e Lendas*, contempla a habilidade (EF67LP28) da BNCC, que prevê a leitura autônoma e a compreensão de lendas indígenas e africanas,

entre outros gêneros, utilizando estratégias adequadas de leitura, levando em consideração as características dos gêneros e suportes. No entanto, ao longo da análise, foi possível identificar que, embora as lendas abordadas possuam um grande potencial educativo para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais e para a valorização da cultura africana, as orientações fornecidas aos professores não apresentaram diretrizes suficientemente eficazes para permitir um trabalho aprofundado nessas perspectivas. As atividades complementares ao texto não fomentaram reflexões mais críticas e profundas por parte dos alunos, limitando-se a uma abordagem superficial.

Além disso, observamos que a unidade agrupou, de forma conjunta, lendas africanas e indígenas. Considerando que o manual é composto por quatro cadernos, cada um subdividido em quatro unidades temáticas, seria mais adequado destinar ao menos uma unidade ao trabalho com a Cultura Africana e Afro-brasileira e uma unidade específica para o estudo da Cultura Indígena. Tal reorganização proporcionaria um tratamento mais equilibrado e aprofundado das respectivas culturas, evitando a sobreposição de temáticas e possibilitando uma maior valorização de cada uma delas.

No manual do 9º ano, a Unidade 1 do Caderno 1 trouxe como figura central o escritor Jorge Amado e apresentou fragmentos de suas obras. Sendo ele um autor de significativa importância para a Cultura Afro-brasileira, suas obras frequentemente exploram questões pertinentes às relações étnico-raciais, proporcionando uma oportunidade valiosa para discutir e refletir sobre esses temas no contexto educacional. Contudo, as orientações ao professor para o trabalho com as obras desse autor, assim como as atividades propostas, mostraram-se insuficientes. Não houve uma problematização adequada, por exemplo, de termos racistas presentes em textos de Jorge Amado, os quais eram naturalizados à época, mas que, hoje, exigem um olhar mais crítico e contextualizado.

Ainda nessa unidade, foram trabalhados textos que destacavam os patrimônios imateriais da Bahia, como o “ofício das baianas de acarajé” e o “ofício dos mestres de capoeira”, ambos relevantes para a valorização da Cultura Afro-brasileira. Nesse aspecto, o material foi bem-sucedido ao valorizar essas tradições culturais de maneira natural, sem restringi-las ao contexto da escravidão, oferecendo aos alunos uma perspectiva mais ampla sobre a herança africana. Entretanto, foi observado que o termo “escravizado” foi utilizado sem uma problematização adequada, limitando a compreensão dos alunos sobre as implicações históricas e sociais dessa terminologia.

Além disso, no caderno do 9º ano, foram apresentados editoriais que abordavam o tema do racismo no futebol, destacando casos de discriminação racial sofridos por jogadores e as ações positivas dos clubes para combater o racismo. No entanto, as orientações e atividades propostas também não promoveram uma discussão mais crítica e reflexiva sobre o assunto, deixando de explorar o potencial do tema para uma análise mais profunda das questões raciais.

Diante disso, constatamos que os manuais analisados, de forma geral, apresentam gêneros discursivos com um grande potencial educativo para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). No entanto, é essencial que esses materiais ofereçam diretrizes mais consistentes e atividades que estimulem debates críticos e reflexivos, especialmente em relação às questões étnico-raciais. Um tratamento mais aprofundado e específico das culturas africana e afro-brasileira é imprescindível, assim como uma abordagem crítica dos termos e temáticas raciais. Essa abordagem enriquece o conteúdo e também se alinha à concepção de linguagem como interação, promovendo a construção coletiva de significados que vão além da mera decodificação de letras e números.

É fundamental que os alunos se tornem cidadãos conscientes das questões sociais e culturais que permeiam o Brasil, preparados para reconhecer e questionar as desigualdades e preconceitos presentes na sociedade. Nesse sentido, o Multiletramento, que corresponde à transformação social, torna-se um importante componente, uma vez que os sujeitos precisam atuar crítica e reflexivamente nas diferentes esferas da vida, utilizando mais do que apenas os signos das letras para produzir significados. Assim, os manuais devem ser ferramentas que fomentem uma formação integral, alinhada aos princípios de respeito, diversidade e inclusão, promovendo o Letramento Racial Crítico como um meio essencial para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Essa formação capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança, aptos a contribuir para uma sociedade mais justa e antirracista.

Com esta pesquisa, nossa intenção não é sugerir a sobreposição de uma cultura sobre a outra, mas problematizar a realidade de que os manuais analisados ainda favorecem uma cultura em detrimento de outras. É fundamental que o conteúdo aborde as culturas africana e afro-brasileira de maneira equitativa e equilibrada, contemplando-as em todas as unidades do material didático. Os objetos de conhecimento relacionados a essas culturas não devem estar presentes apenas para cumprir a legislação, mas sim porque são temas intrinsecamente valiosos e sensíveis, que demandam uma abordagem respeitosa e aprofundada.

Tratar esses temas com a devida importância é essencial para promover a educação antirracista e a valorização da diversidade cultural. A superficialidade no tratamento dessas questões pode perpetuar estereótipos e preconceitos, tornando a educação ineficaz na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Portanto, é imprescindível que os manuais reflitam uma verdadeira inclusão e valorização das culturas africana e afro-brasileira, assegurando que o aprendizado seja significativo e relevante para todos os alunos.

A inclusão da história da escravidão nos materiais didáticos é indiscutivelmente relevante, pois permite que os alunos compreendam as raízes do racismo e suas consequências na sociedade contemporânea. Contudo, é igualmente relevante que os materiais didáticos avancem além de um enfoque na opressão, celebrando as contribuições da Cultura Afro-brasileira e promovendo a representatividade positiva das pessoas negras. O equilíbrio entre essas abordagens oferece aos estudantes uma visão mais ampla e justa da sociedade brasileira, que deve refletir tanto as contribuições de autores e figuras negras quanto as de outras culturas.

Com base em nossas análises, verificamos a necessidade urgente de uma educação mais inclusiva e comprometida com a promoção das relações étnico-raciais no contexto escolar. A análise dos manuais do professor de Língua Portuguesa do 6º e 9º ano do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso evidenciou tanto o potencial quanto as limitações desse material para abordar temas centrais à educação antirracista. Como dito anteriormente, embora algumas unidades ofereçam oportunidades de discutir questões étnico-raciais por meio dos gêneros discursivos, as orientações destinadas aos professores e as atividades propostas ainda carecem de profundidade e direcionamento crítico.

O atual cenário educacional de Mato Grosso, marcado pela adoção de um Sistema Estruturado de Ensino cujos materiais não foram avaliados pelo PNLD, impõe desafios adicionais. A rigidez curricular associada a esse sistema restringe o uso de metodologias alternativas que permitiriam um maior aprofundamento dos temas relacionados à diversidade e à desigualdade racial. Essa limitação afeta diretamente a capacidade dos professores de promover discussões mais reflexivas e contextualizadas sobre as questões raciais, essencial para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Portanto, a implementação de materiais didáticos mais sensíveis às questões étnico-raciais, acompanhada de orientações pedagógicas robustas, é fundamental para transformar o cenário educacional em Mato Grosso. Esses materiais devem incentivar

práticas pedagógicas que não apenas abordem a história e a Cultura Afro-brasileira, mas que também promovam a análise crítica das desigualdades sociais e raciais. Somente assim será possível preparar os alunos para se tornarem cidadãos conscientes, capazes de reconhecer e combater o racismo estrutural presente na sociedade. Uma educação antirracista é um passo essencial para a construção de um futuro mais justo e inclusivo, e os materiais didáticos desempenham um papel central nesse processo.

Esta pesquisa, ao investigar como os materiais didáticos podem (ou não) promover uma educação mais inclusiva, tem a intenção de contribuir significativamente para as práticas pedagógicas de outros professores, oferecendo-lhes subsídios teóricos e práticos para uma atuação mais consciente e alinhada à promoção da equidade racial.

Ao incorporar essas reflexões, esperamos que nossa análise evidencie como os materiais didáticos podem e devem ser instrumentos de mudança, promovendo uma educação que valorize todas as culturas de maneira justa e equilibrada. Para possibilitar que cada aluno se sinta representado e respeitado, criando um ambiente educacional mais inclusivo, empático e transformador.

BIBLIOGRAFIA

AGASSIZ, Jean Louis Rodolph, 1807-1873. **Viagem ao Brasil 1865-1866, Luís Agassiz e Elizabeth Cary Agassiz**. Tradução e notas de Edgar Sússekind de Mendonça. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1048/584305.pdf?sequence=4>> Acesso em: 31/05/2023.

AGUIAR, J. C. T. M. de, & Aguiar, F. J. F. (2013). **Uma reflexão sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe**. Revista Fórum Identidades. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1771> acesso em: 21-03-23.

ALMEIDA, Maria José. **Divulgação científica e texto literário: uma perspectiva cultural em aulas de Física**. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 10, n. 1, p. 7-13, abr. 1993.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Jandaíra, 2019. 256 p. Coleção Feminismos Plurais.

ANDRADE, G. B. (2024). **Racismo no brasil e seu combate com a constituição de 1988**. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 10(3), 1293–1302. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13179>

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANECLETO, U.; OLIVEIRA, M. S. **Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa**. In: FERRAZ, O. Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador. EDUFBA. 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Paulo Bezerra (Trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARRETO, R. M., Ceccarelli, P. R., & Lobo, W. L. (2017). **O Negro e a Mídia:** novas possibilidades de referências identificatórias nas redes sociais. In F. C. S. Lemos et al. (Eds.), *Conversas transversalizantes entre Psicologia Política, Social-Comunitária e Institucional com os campos da Educação, Saúde e Direitos: Volume 7* (pp. 709-718). Curitiba: CRV.

BARROS, Patricia Moreira. **Letramento Racial Crítico:** um estudo das experiências docentes por meio de narrativas de professores do ensino médio de uma escola pública. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

BARROS, Sílvia. **Enraizando a Lei 10639/03:** Literaturas Africanas na Educação Básica. Disponível em: Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ| Volume 10 | Número 19 | jul.-dez. 2018. ISSN:2176-381X. Acesso em 10-04-23.

BERJOT, S., Gillet, N. (2011). **Stress and coping with discrimination and stigmatization.** *Frontiers in psychology*, 2(33), 1-13.Doi: 10.3389/fpsyg.2011.00033.

BIAZI, T.M.D.; DIAS, L.C.F. **O que é lingüística aplicada.** In Anais do Universidade em foco: o caminho das humanidades. UNICENTRO, Agosto 2007.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História:** Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco:** história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, p. 471-473. Disponível em: Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27952/29724> . Acesso em: 25 setembro de 2024.

BOLSANELLO, Maria Augusta. (2015). **Darwinismo social, eugenia e racismo "científico":** sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Universidade Federal do Paraná.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.** Brasília, 2009. Disponível em:<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/DCNs-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 27-03-23.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27-03-23.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsitede.pdf>. Acesso em: 27-03-23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade em classe em livros didáticos**: As Políticas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 163-183.

CAMINO, L.; SILVA, P.; MACHADO, A.; PEREIRA, C. **A face oculta do racismo no Brasil**: uma análise psicossociológica. Revista de Psicologia Política, n.1, p. 13-36, 2001.

CARVALHO, Andréa. **As imagens dos negros em livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CARVALHO, Carolina Vieira; BOTELHO, Rafael Lucas Barros; RASSI, Marcos Antônio Caixeta. **Escravo x escravizado: reflexões sobre a escravização**. Pergaminho, n. 12, p. 106-115, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista**: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CAZDEN, Courtney et al. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, Harvard Education Publishing Group, v. 66, n. 1, p. 60–93, abr. 1996. DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

COELHO, W. N. B. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará 1970-1989. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, 2005. 248p.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal, Informa UK Limited, v. 4, n. 3, p. 164–195, ago. 2009. DOI: 10.1080/15544800903076044. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>.

COSTA, Cândida Soares. **O negro no livro didático de língua portuguesa**: imagens e percepções de alunos e professores – Coleção Educação e Relações Raciais. Cuiabá UFMT/IE, 2007.

COSTA, Elizangela. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2016.

DALCASTAGNE, Regina. Por que precisamos de escritoras e escritores negros? In: SILVA, Cidinha da (ORG). **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

DE JESUS FERREIRA, Aparecida. Teoria racial crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2019.

DOS SANTOS, J. R. **O que é racismo?** 9. ed. São Paulo Braziliense, 1985.

FERES Júnior, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERNANDES, Fernanda Kelly Mineiro. **O ensino de língua portuguesa na eja em busca de uma educação antirracista: uma proposta de material didático com base no modelo de sequências didáticas**. Disponível em: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem – v. 10, n. 2 (2022). Acesso em: 11-04-23.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes (O legado da raça branca)**. 3ª edição. Volume 1. São Paulo. Editora Ática. 1978.

FERNANDEZ, Cristina Mott. **Manual do Professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?**. 2009. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas Autobiográficas de Professores de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica**. In: FERREIRA, A. de J. (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2015, p.97-143.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?** *Linguagem e Ensino, Pelotas*, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.

FERREIRA, A. de J. **Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v.6, n.14, p. 236-263, jul./out., 2014.

FERREIRA, A. de J. **Teoria racial crítica e letramento Racial Crítico: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de línguas**. *Revista da ABPNI, Guarulhos*, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FERREIRA, A. J. **Educação linguística crítica e identidades sociais de raça**. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p.39-46.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Palmas, 2000.

FERREIRA, Ricardo Franklin. CAMARGO, Amilton Carlos. **A naturalização do preconceito na formação da identidade do afro-descendente.**, São Paulo. EccoS Revista Científica. Vol. 3 núm. 1, pp.75-92. Universidade nove de julho, 2001.

FIGUEIREDO, Ângela e Grosfogue, Ramón. **Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário**. In: *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul. /dez. 2009. Acesso 05/07/2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Caderno.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAG, Barbara; COSTA, Wanderley F.; MOTTA, Valéria R. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOBINEAU, Arthur de. **Essai sur l'inegalité des races humaines**. Ed Paris, 1967, p.208. Apud POLIAKOV, 1974: 217.

GODOY, Liliane Simone Fonseca; MAGALHÃES, Lidiane Silva Rocha. **Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni – Minas Gerais**. *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM Minas Gerais 2017.

GOMES, J. L. (2019). **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros. Gomes, J. L. (2019).

GOMES, N. L. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. A cor da cultura, 2004.

Gomes, N.L.; Jesus, R.E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. *Educar em Revista*, n.47, p.19-33, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 03-04-2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Relações étnico-raciais a Lei 10.639/03. Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. v. 4. Rio de Janeiro, 2010. <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/03/19/por-que-ensinar-relacoes-etnico-raciais-e-historia-da-africa-nas-salas-de-aula/>. Acesso 23 -03. 2023

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Portal Geledés: Instituto Da Mulher Negra, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>. Acesso em: 19-03. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.01, p.98-109, 2012.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. **O grupo Chiquinha Gonzaga e a composição “Atraente”**: narrativas biográficas. *Revista Música*, v. 19, n. 2, p. 132-148, jul. 2019.

GONÇALVES, L. A. O. **Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil**. Mazza Edições, 2006.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira**: análise historiográfica. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **Pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, n. 66, p. 60–92, 1996.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Puc Rio: Apicuri, 1997.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. **Sobre escravos e escravizados**: percursos discursivos da conquista da liberdade. Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, v. 3, 2012.

HELMS, J. (1990). **Black and white racial identity**. United States; Praeger.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: Ipea, 2001.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/2022-censo>. Acesso em: 3 jul. 2024.

Instituto Sou da Paz. (2023). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: Instituto Sou da Paz.

JOVINO, Ione da Silva. **A representação de negros e negras num livro didático de espanhol**: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade em classe em livros didáticos: As Políticas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p.121-141.

KABENGELE, Munanga (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental 2001.

KABENGELE, Munanga; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

KALY, Alain Pascal. “**O ensino da História da África no Brasil**: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? ” In: PEREIRA, Amílcar. MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008. v. 1, p. 333-355.

LEMKE, Jay L. **Letramento Metamidiático**: transformando significados e mídias. Traduzido por Clara Dorneles. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010. Título original: *Metamidia Literacy: transforming meanings and medias*. Acesso em 18/09/2024.

LOPES, Vera Neusa. **Afro-Descendência**: Pluralpluralidade Cultural precisa e deve abordar a questão do negro brasileiro. *Revista do Professor*. Porto Alegre, v.17, n.67, p. 21-25, jul./ set. 2001.

MANGUEL, Alberto. (2001). **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATO GROSSO. **Resolução Normativa nº 001/2013-CEE/MT**, de 22 de fevereiro de 2013. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, 22 fev. 2013, p. 31.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Linguagem, interação e formação do professor**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, nº 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994.

MOREIRA, Kênia Hilda. **Um Mapeamento das Pesquisas Sobre o Livro Didático de História na Região Sudeste: 1980 a 2000**. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2006.

MORGADO, José C., (2000). **Manuais escolares**. Contributo para uma análise. Porto: Porto Editora.

MOSLEY, M. **‘That really hit me hard’**: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. *Race Ethnicity and Education*, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 449-471, 2010.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2001

MUNANGA, Kabengele (org.) – **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Raízes científicas do mito do negro e do racismo ocidental**. Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde, São Paulo, 1984.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: Identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003

OLIVEIRA, E. de. **A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial**: um desafio a mais para a formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 85 95, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

OLIVEIRA, F. **A escola e a construção da identidade na diversidade**. Campinas, SP: Armazém A do Ipê, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda de., SACRAMENTO, Monica pereira do. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógica**: relações raciais e educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF*(n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA, EdUFF, 2010.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Serguei. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Serguei; BELTRÃO, Kaizô Iwakami (Orgs.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

PARIS, Larissa Giacometti; PINA, Maria Cristina. **MAXI: 6º ano: ensino fundamental, anos finais: caderno 1: Língua Portuguesa: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2021.

PARIS, Larissa Giacometti; PINA, Maria Cristina. **MAXI: 9º ano: ensino fundamental, anos finais: caderno 1: Língua Portuguesa: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023.

PATY, Michael. **Os discursos sobre a raça e a ciência**. Estudos avançados, 12 (33), p. 157-170, 1998.

PEREIRA, A. L.; LACERDA, S. S. P. de. **Letramento Letramento Racial Crítico: uma narrativa autobiográfica**. Travessias, Cascavel, v. 13. n. 3. p. 90-106. set./dez. 2019.

PINTO, R. P. **O livro didático e a democratização da escola**. 1981. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.

PINTO, Regina Pahim. Educação do negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas – São Paulo, 1987.

RAEDERS, George. **O inimigo cordial do Brasil: o Conde de Gobineau no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

RANGEL, F. A.; SOUZA, E. C. F.; SILVA A. C. A. **Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: Questões & Debates**. Curitiba, Editora da UFPR n. 35, p. 61-79, 2001.

ROJO, R. **Letramentos Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 11–31.

ROMÃO, Jeruse. **O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro**. In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

RUFINO, Ângela Maria dos Santos; SENNA, Luiz Antônio Gomes; OLIVEIRA, Igor Soares de. **Os Povos Indígenas, o Livro Didático e equivalente**. e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1710-1728, out. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180938762022000401710&lng=t&nrm=iso>. acessos em 25 set. 2024. Epub 30-Jan 2023. <https://doi.org/10.23925/18093876.2022v20i4p1710-1728>.

SANTOS, Ângela Maria. **Vozes e silêncio do Cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros**. Cuiabá, EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais, 4).

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p. 56.

SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. de O.; EL KADRI, M. S. **Letramento Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa**

da Educação Básica. Entretextos, Londrina, v. 21, n. 2, p. 153–172, 2021. DOI: 10.5433/1519 5392.2021v21n2p153. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/43104>. Acesso em: 14 set. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, Vanessa Cristiane de Freitas Fernandes; GOMES, Matheus Henrique. **A formação de professores para a étnico-raciais: o estado da arte**. In: Anais do Congresso Internacional de Estudos das Diferenças & Alteridade, 2021, Rede Internacional de Pesquisa. Anais do(a) Anais do Congresso Internacional de Estudos das Diferenças & Alteridade. Recife: Even3, 2021.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. **Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou caderno de exercícios**. In: Contexto e Educação: Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006. 206p. São Paulo: Hucitec, 2006. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas SP, Autores Associados, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A. B. da. (2013). **Mato Grosso nos Livros Didáticos de História (1889-1930): imaginários e representações**. Dissertação de Mestrado em Educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/be579a7e8040752748750495e680627d.pdf> acesso em 20/09/2024

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou: Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Andréa Franco Lima e; SILVA, Grécia Mara Borges da. **Mulheres negras no Ensino Superior: um estudo sobre a trajetória acadêmica e profissional**. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 646-664, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11221/8561>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SILVA, Aparecida da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, C.T.C.; TROTTA, L. **Educação de jovens e adultos e língua portuguesa: um estudo da inovação possível a partir da percepção de alunos e professores de outras disciplinas**. RECITE -Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação. Rio de Janeiro: v. 4, n. 1, jul./dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v4n1-4> Acesso em: 27 set. 2024.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Literatura oral afro-brasileira e alteridade**. In:

FERREIRA, Aparecida de Jesus., org. Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014, p. 17-35.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, n. 3, vol.63, p. 489- 506, set./dez, 2007.

SILVA, Rosangela Maria. **A literatura como elemento de formação para educação étnico-racial**. Disponível em: linha mestra, n.46, p.676-689, <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46p676-689>, jan.abr.2022. Acesso em: 10-04-23.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas, e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Magda, Letramento:Um tema em três gêneros/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 12

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2003.Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Trabalho apresentado no GT de Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**. Possibilidades e desafios para implantação da Lei 10.639/03. São Paulo, Peirópolis. 2007.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Sociedade e Culturas., Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-souza-2014.pdf>>. Acesso em: 30-03-2023.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n3/a08v7n3.pdf>>. Acesso em: 31 – 05 - 2023.

STREET, Brian. Entrevista com Brian Street. Revista Língua Escrita, n. 7, p. 84–92, 2009. Disponível em:

http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_7.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos**: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada, v. 29, n. 1, p. 29–58, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

TRINDADE, J. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. C. **The Gap Between Whites and Whiteness**: Interracial Intimacy and Racial Literacy. Du Bois Review: Social Science Research on Race, 3(2), 2006, p. 341-363.

UNITED NATIONS Development Program. **Human Development Report 2003**. New York / Oxford University Press, 2003.

VERGNE, Celso de Moraes. VILHENA, Júnia. ZAMORA, Maria Helena. ROSA, Carlos Mendes; **A palavra...é genocídio**: a continuidade de práticas racista no Brasil; psicologia & sociedade, 27(3), 516-528, Rio e Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2015

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história**: da antiguidade à modernidade. 2007. Disponível em: http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm. Acesso em: 13/03/22.

WILKERSON, Isabel Casta: **As origens do nosso mal-estar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ZAVALA, V. **Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy**. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Medellín, Colômbia, v. 24, n. 2, p.1-18, Mai./Ago. 2019.

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>. Acesso em 14/02/2023

<https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/racismo-no-brasil.htm>. Acesso em 02/03/2023

<https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23328702-livros-para-o-ano-letivo-2023-sao-entregues-as-escolas-estaduais-de-mt>. Acesso em: 22/05/23.

http://www.coren-mt.gov.br/populacao-negra-e-a-mais-atingida-pela-pandemia-em-mato-grosso_14853.html. Acesso em: 22/05/23.