

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DOS  
LIVROS DIDÁTICOS DO 1º AO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO  
MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS**

**Mestranda: Renata Rodrigues de Arruda  
Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cadoná**

**FREDERICO WESTPHALEN  
2024**

**RENATA RODRIGUES DE ARRUDA**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DOS  
LIVROS DIDÁTICOS DO 1º AO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO  
MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação, Linha de pesquisa em Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Cadoná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**FREDERICO WESTPHALEN**

**2024**

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**“AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DOS  
LIVROS DIDÁTICOS DO 1º AO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO  
MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS”**

Elaborada por  
**RENATA RODRIGUES DE ARRUDA DA SILVA**  
como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Cadoná - Orientadora/URI

---

Membro Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini – IFES  
(1<sup>a</sup> arguidor)

---

Membro Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila Aguilar Busatta - URI  
(2<sup>a</sup> arguidora)

Frederico Westphalen, 30 de setembro de 2024.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, aos meus orixas, aos(as) irmãos(as) da corrente, em especial mãe Sueli, paiño Vilson e mãezinha Nídia. A fé desempenha papel importante na minha vida e também de muitas pessoas, oferece esperança, propósito e força em momentos desafiadores, tornando-se essencial para enfrentar as dificuldades e encontrar significado.

Agradeço à minha orientadora Eliane Cadoná, por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa. Sua mentoria fez grande diferença, pois esclareceu minhas dúvidas e ajudou a manter o foco e a motivação, tornando o aprendizado efetivo.

A todos(as) os(as) meus(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, pela excelência da qualidade técnica de cada um(a).

Aos meus pais, Renato Arruda, Maria Helena Arruda e Guiomar Rodrigues da Silva, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando ao longo de toda a minha trajetória. O apoio dos pais é, sem dúvida, fundamental, pois ajuda a formar a base emocional, moral e até mesmo financeira. Eles oferecem orientação, amor e segurança, que são essenciais para o desenvolvimento saudável.

Ao meu esposo Rodrigo, agradeço por todo o apoio, paciência e carinho que me oferece todos os dias. Sua presença ao meu lado faz toda a diferença na minha vida, e sou muito grata por tudo que você faz por mim. Você é meu parceiro, meu amigo e minha maior força. Obrigada por estar sempre comigo, nos momentos bons e difíceis, e por acreditar em mim quando eu mesma duvidei. Te amo e sou muito. Sou feliz por ter você ao meu lado.

Aos meus filhos Fellipe André e Kauã Gabriel, e à minha filha Yasmin Helena, que me proporcionam muitas alegrias. Gratidão pela compreensão e paciência demonstrada durante o período do mestrado.

Às minhas amigas de estudo Leiliane e Abgail, quero agradecer profundamente por todo o apoio e companhia durante nossos estudos. Suas ajudas foram fundamentais para que eu aprendesse e superasse os desafios que encontramos pelo caminho. Vocês são ótimas colegas de estudos, são verdadeiras amigas, sempre dispostas a colaborar e compartilhar conhecimento. Sou muito grata por nossa parceria e por tudo que conquistamos juntas. Obrigada por estarem ao meu lado nessa jornada.

## RACISMO (Guibson Medeiros)

O homem traduz na cor  
o que condiz com a sua raça  
o importante é o que se faça  
seja feito com amor  
como manda o criador  
nos caminhos da esperança  
pra que a luz seja verdade  
Deus criou a humanidade  
a sua imagem e semelhança

O racista traz amargura  
se achando no direito  
todo mundo tem defeito  
de pele branca ou escura  
pra se ter a alma pura  
é preciso confiança  
sem haver desigualdade  
Deus criou a humanidade  
a sua imagem e semelhança

O preconceito é um ato fraco  
gente ignorando gente  
desconhecendo parente  
chama o negro de macaco  
mas vai pro mesmo buraco  
e os pecados pra balança  
pra se ter a liberdade  
Deus criou a humanidade  
a sua imagem e semelhança

Branco, preto ou nordestino  
espírita, católico ou crente  
rico, pobre ou deficiente  
índio, caboclo ou latino  
japonês, chinês, filipino  
a vida é a maior herança  
e amor não tem maldade  
Deus criou a humanidade  
a sua imagem e semelhança.

## RESUMO

A dissertação “As relações étnico-raciais nos conteúdos de história dos livros didáticos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I do Município de Rondonópolis” investiga como as questões étnico-raciais são abordadas nos materiais didáticos, analisando as concepções de sujeito refletidas nas práticas pedagógicas propostas. A relevância acadêmica e científica desse trabalho está em agregar contribuições teóricas e práticas ao debate sobre a importância de uma educação que trate as questões étnico-raciais com responsabilidade e sensibilidade, atendendo à necessidade de formar estudantes conscientes sobre a diversidade cultural e histórica. O problema de pesquisa buscou responder como essas questões são representadas e a visibilidade que as culturas afro-brasileira e indígena recebem nos livros didáticos de história, analisando também o impacto dessa abordagem na construção da identidade cultural das crianças. Para alcançar tais objetivos, a pesquisa utilizou metodologia qualitativa com foco descritivo, incluindo análise de discurso e revisão de literatura em bases como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os resultados apontaram que os livros didáticos apresentam alguns avanços na representação de temas étnico-raciais, como a inclusão de capítulos sobre resistência dos povos africanos e indígenas e contribuições culturais, mas ainda possuem limitações ao manter perspectivas eurocêntricas em certas narrativas. Conclui-se que a abordagem das questões étnico-raciais é fundamental para a formação de uma sociedade inclusiva e que os livros didáticos analisados são capazes de uma Educação para as Relações Etnico-Raciais, ainda que possam progredir para refletir sempre melhor a diversidade étnico-cultural brasileira. A pesquisa recomenda a revisão contínua desses materiais, visando uma educação que valorize a multiplicidade de identidades e prepare as novas gerações para reconhecer e combater estereótipos, em consonância com as reflexões de Munanga sobre a importância de uma educação que celebre as diferenças culturais e étnicas.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais, Livros didáticos, Ensino Fundamental I.

## ABSTRACT

The dissertation 'Ethnic-racial relations in the history content of textbooks from the 1st to the 4th year of primary school in the municipality of Rondonópolis' investigates how ethnic-racial issues are addressed in teaching materials, analyzing the conceptions of the subject reflected in the pedagogical practices proposed. The academic and scientific relevance of this work lies in adding theoretical and practical contributions to the debate on the importance of an education that treats ethnic-racial issues with responsibility and sensitivity, meeting the need to educate students who are aware of cultural and historical diversity. The research problem sought to answer how these issues are represented and the visibility that Afro-Brazilian and indigenous cultures receive in history textbooks, while also analyzing the impact of this approach on the construction of children's cultural identity. To achieve these objectives, the research used a qualitative methodology with a descriptive focus, including discourse analysis and a literature review on databases such as the CAPES Catalogue of Theses and Dissertations. The results showed that textbooks have made some progress in representing ethnic-racial issues, such as including chapters on the resistance of African and indigenous peoples and cultural contributions, but still have limitations in maintaining Eurocentric perspectives in certain narratives. The conclusion is that addressing ethnic-racial issues is fundamental to the formation of an inclusive society and that the textbooks analyzed are capable of Education for Ethnic-Racial Relations, although they could make progress to better reflect Brazil's ethnic-cultural diversity. The research recommends a continuous review of these materials, aiming for an education that values the multiplicity of identities and prepares new generations to recognize and combat stereotypes, in line with Munanga's reflections on the importance of an education that celebrates cultural and ethnic differences.

**Keywords:** Ethnic-racial relations, Textbooks, Primary school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Violência contra pessoas negras .....	48
Figura 2 - Imagem de abertura: “A construção da história humana” .....	69
Figura 3 - A construção da história humana.....	70
Figura 4 - Questão 04 .....	73
Figura 5 - Ilustração de abertura de Capítulo .....	77
Figura 6 - Imagem de continuação.....	80
Figura 7 - Páginas iniciais do LD do 1º ano do EF .....	83
Figura 8 - Pensando o início da própria história .....	84
Figura 9 - Brinquedos e brincadeiras na história de cada um .....	86
Figura 10 - De onde vem seu nome? .....	87
Figura 11 - Aprendendo com os mais velhos .....	89
Figura 12 - As crianças e os profissionais da escola.....	91
Figura 13 - Os costumes das famílias .....	92
Figura 14 - Todos temos história.....	93
Figura 15 - A formação das famílias brasileiras .....	95
Figura 16 - Retratando os indígenas .....	97
Figura 17 - O crescimento das cidades.....	98
Figura 18 - "Contos indígenas brasileiros" de Daniel Munduruku .....	101
Figura 19 - Trabalho e resistência dos africanos escravizados.....	102
Figura 20 - Diversidade cultural no Brasil.....	104
Figura 21 - O combate e resistência à escravidão .....	106
Figura 22 - Vidas negras importam .....	108
Tabela 1. Quantitativo de publicações encontradas.....	17
Tabela 2. Trabalhos selecionados para análise .....	23
Tabela 3. Quantitativo de publicações sem refinamento .....	25
Tabela 4. Informações das publicações da Combinação 1 .....	26
Tabela 5. Informações das publicações da Combinação 2 .....	30
Tabela 6. Informações das publicações da Combinação 3 .....	31



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>Justificativa da pesquisa</b> .....	12
<b>1. O ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	17
1.1 Estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos .....	17
1.2 Publicações que incluem as questões étnico-raciais no EF .....	25
<b>2. OS DESDOBRAMENTOS ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO</b> .....	33
2.1 As questões étnico-raciais .....	33
2.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	37
2.3 Racismo: conceitos, contextos e cenários .....	46
2.4 Intolerância: conceitos, contextos e cenários .....	52
2.5 O livro didático .....	55
<b>3. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	62
3.1 Tipo e método de pesquisa .....	62
3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados .....	65
<b>4. QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO</b> .....	68
4.1 Análise do livro didático .....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114

## INTRODUÇÃO

As questões étnico-raciais vêm ganhando espaço nos debates acadêmicos em decorrência das mais diversas situações experienciadas pela sociedade, que revelam aspectos socioculturais impregnados de preconceitos e discriminações, afetando pessoas e grupos de pessoas pelas mais diversas e infundadas razões. É possível que temas relacionados às questões étnico-raciais sejam tratados somente em data específica, de forma pontual e rasa, a exemplo do Dia da Consciência Negra, celebrado no dia vinte de novembro de cada ano, desde a sua criação por intermédio da Lei n.º 10.639, de 09 de Janeiro de 2003.

Mais que um momento para lembrar as injustiças cometidas contra a população negra, é preciso voltar o olhar para combater o racismo cotidianamente através de reflexões mais aprofundadas, no sentido de promover situações de empatia e, assim, disseminar o respeito a tudo o que difere uma pessoa da outra (raça, religião, modo de vestir, cultura e outros), observando que nenhum elemento anatomofisiológico define o caráter de uma pessoa.

Em nada se justificam os comportamentos infundados e preconceituosos em relação a quem quer que seja. O conhecimento histórico e de respeito às mais diferentes culturas e povos que formam a população brasileira é um dos fatores a serem colocados em prática nas escolas, de forma transdisciplinar, para almejar transformações do conhecimento e comportamentais dos/as estudantes em relação às questões étnico-raciais, vivenciadas nos mais diversos ambientes sociais, como na escola.

É preciso fortalecer a identidade e o orgulho das crianças em relação à sua própria cultura e ancestralidade. Outro ponto importante é a formação de professores/as para lidar com as questões étnico-raciais, na ideia de garantir a representatividade e a visibilidade de diferentes grupos étnico-raciais nos materiais didáticos, na leitura escolar e nas atividades pedagógicas, promovendo assim a igualdade racial, o respeito à diversidade e a valorização das contribuições culturais de diferentes grupos étnico-raciais na sociedade. Este trabalho busca auxiliar na promoção de uma educação inclusiva e antirracista, abordando as questões étnico-raciais a partir do ensino fundamental.

Na perspectiva econômica, as questões étnico-raciais se evidenciam ainda na

exploração do negro, ou seja, essa população ainda pertence a classes sociais mais baixas, por uma razão histórica. Escravizados por quase quatro séculos, depois de terem obtido sua libertação, não foram oferecidas aos negros, redistribuições de renda, oportunidades de inclusão e muito menos indenizações por tanto anos de exploração. Nesse sentido, fica impossível obter cidadania plena e conquistar os mesmos direitos que a população branca. É importante que haja medidas efetivas para que o negro deixe de contribuir apenas de forma escravista no âmbito da sociedade capitalista neoliberal, e passe a fazer parte da sociedade efetivamente, contribuindo de forma igualitária para a economia do País.

A abordagem das questões étnico-raciais no ensino fundamental tem evoluído, refletindo mudanças sociais e avanços legislativos. Inicialmente, o tema era pouco explorado no currículo escolar, com ênfase na história eurocêntrica e uma visão limitada da diversidade étnica do Brasil. Com o passar dos anos, movimentos sociais e pressões políticas resultaram em mudanças significativas. A inclusão da Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, contribuindo para uma maior valorização da cultura negra e combate ao racismo. Além disso, o surgimento de políticas de ação afirmativa, como as cotas nas universidades, trouxe visibilidade para a necessidade de promoção da igualdade racial. Atualmente, o enfoque nas questões étnico-raciais no ensino fundamental busca promover a valorização da diversidade, o respeito às diferentes identidades e a desconstrução de estereótipos e preconceitos, visando construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Outra lei relevante é a Lei 11.645/08, que estende essa obrigatoriedade para incluir também o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em diversas disciplinas, como História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Podem ser realizadas atividades interdisciplinares, palestras, debates, exposições e eventos culturais que promovam o conhecimento e a valorização das contribuições desses grupos para a sociedade brasileira. A formação continuada de professores também é fundamental para garantir a efetivação dessas leis, capacitando-os para abordar de forma adequada e respeitosa as questões étnico-raciais em sala de aula. Essas leis representam avanços significativos na promoção da diversidade étnico-racial no contexto educacional brasileiro.

Apresentado esse panorama introdutório, convém salientar que este projeto se insere na linha de pesquisa “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGEDU (Mestrado e

Doutorado em Educação), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus Frederico Westphalen, RS.

O tema de pesquisa é “As relações étnico-raciais do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I do município de Rondonópolis-MT no contexto de livros didáticos de história”. Ele é resultado de algumas reflexões e inquietações da mestrandia, enquanto pesquisadora e professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Rondonópolis/MT, formada em Pedagogia, e, agora, autora da presente dissertação, que discute as questões étnico-raciais no Ensino Fundamental. A delimitação do tema visa a melhoria de sua prática enquanto pesquisadora e evidenciar que os/as alunos/as negros/as, desde a educação básica até o nível superior, devem ser vistos/as como sujeitos produtores de cultura e de conhecimentos, sobre si próprios e sobre o seu meio.

É preciso fortalecer a identidade e o orgulho das crianças em relação à sua própria cultura e ancestralidade, e não reproduzir o eurocentrismo, perspectiva onde o centro da cultura escolar é a história da Europa, pois essa supervalorização da cultura europeia e ocidental cria estereótipos, preconceitos e discriminação racial e, muitas vezes, esse conceito é reproduzido na sala de aula, na sociedade, na própria família, sendo estendido até a mídia.

Outro ponto importante é a formação de professores/as para lidar com as questões étnico-raciais de forma adequada, buscando garantir a representatividade e a visibilidade de diferentes grupos étnico-raciais nos materiais didáticos, na leitura escolar e nas atividades pedagógicas, almejando sempre promover a igualdade racial, o respeito à diversidade e a valorização das contribuições culturais de diferentes grupos étnico-raciais na sociedade.

### **Justificativa da pesquisa**

As questões étnico-raciais carecem de trabalhos mais aprofundados no âmbito escolar, e quando são tratadas, observam-se mais questões culturais, como a música e a dança, as comidas típicas e as vestimentas. Deixam-se à margem questões históricas e estruturais das quais o povo negro tem grande valor na construção da sociedade brasileira. O que se observa nas escolas, nos ambientes de trabalho e de lazer, pelas ruas e vários ambientes sociais, são situações vexatórias de racismo, de discriminação, de *bullying*. Muito inquieta as ocorrências de exclusão étnico-racial nos

diferentes contextos educacionais, seja nas universidades ou nas escolas de ensino fundamental.

É preciso avançar, no sentido de incentivar mais debates no meio acadêmico por especialistas, que tenham produzido conhecimentos sobre o tema em questão, evidenciando saberes nesse contexto, trazendo-os para as salas de aula do ensino fundamental, fomentando a conscientização e mudança de comportamento dos/as estudantes em relação às práticas contrárias às de racismo e outras formas de discriminação, nas relações interpessoais, em todo e qualquer ambiente.

Os/as adolescentes em formação necessitam de experiências enriquecedoras para quebrar os paradigmas de exclusão, mediante uma prática pedagógica bem fundamentada em teorias e conhecimentos que envolvam a realidade trazida em pesquisas, no atendimento às características étnicas-raciais presentes no universo cultural brasileiro.

Num mesmo espaço escolar se fazem presentes indígenas, negros/as, imigrantes, estudantes da zona rural e urbana, gente de uma diversidade cultural expressa de forma natural. O Brasil é um País de diferentes culturas, de um povo formado por várias etnias, com hábitos de vida diversificados, e estes devem ser respeitados em suas particularidades.

Comecei a entender sobre o racismo quando perdi a minha mãe – eu tinha apenas quatro anos. Lembro que morava na cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso, em bairro periférico, no qual era habitado, quase em sua maioria, por negros/as. O acesso à educação e ao lazer sempre deixaram a desejar. Entre quatro e seis anos de idade, convivi com algumas famílias, que me aceitavam por “caridade”, e logo passava para outra. Não tinha certeza qual seria o meu próximo destino, até que fui adotada por uma tia, residente na cidade de Rondonópolis - MT, que se arrependeu do ato de adoção, e queria me devolver, conseqüentemente, como uma das causas, por racismo. Porém, minha avó materna recusou-se a receber-me novamente, sendo assim, continuei sobre a guarda da minha tia materna. Percebo que a exclusão, na maioria das vezes, inicia na própria família.

As crianças negras em seu processo de desenvolvimento têm diversas possibilidades para internalizar uma concepção negativa de seu pertencimento racial, favorecendo a constituição de uma autoimagem depreciativa. Posso concluir que aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levam a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro

consequentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial. No entanto, isso pode ter sido favorecido pela instituição a partir das concepções e dos valores das profissionais envolvidas com essas crianças e, também, pelos pais (Oliveira, 2005, p.30, *apud* Feitosa, 2012, p. 104; Campos, 2019, p. 29).

Fui matriculada em uma escola estadual, que recebia alunos/as de diversos seguimentos sociais. Porém, a criança negra não recebia o acolhimento como as outras no espaço escolar. Neste contexto, comecei a perceber outros tipos de discriminação, iniciando pelo cabelo, que sempre chamava atenção dos colegas, pois os mesmos tinham cabelos lisos enquanto o meu é crespo. No ensino médio, percebi poucas mudanças, pois os grupos de alunos/as eram formados deste modo: alunos/as negros/as com alunos/as negros/as, alunos/as brancos/as com alunos/as brancos/as, como se houvesse uma casta social, como ocorreram em tempos passados. Os/as professores/as não consideravam a importância de se fazer valer a representação social. Compreender a importância que essa ação produz entre os/as alunos/as, independente de conceitos, isso acaba desfavorecendo a interpretação de transformações e representativas do/a negro/a (Silva, 2011; Campos, 2019).

São ações que, ao serem aplicadas de forma correta, trazem ao cenário novas expectativas de integração, diálogo, trocas de experiências e outras qualidades favorecedoras ao crescimento e amadurecimento individual. Já no curso superior a discriminação expandiu, pois além de ser aluna negra ainda tinha o fator econômico como peso de mais discriminação. Embora haja certas ações a serem cumpridas pela instituição em relação ao cunho étnico racial na qual o universalizou a permanência do/a aluno negro/a através da aprovação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, regulamentando o ingresso nas universidades federais nas instituições de ensino técnico de nível médio. Os objetivos da lei direcionam-se ao promover o

Acesso de ingressas (os da escola pública com o compromisso social de oportunizar a inclusão social e de acessibilidade étnico racial e de classe, fazendo se seu percurso histórico com o reconhecimento, primeiramente, de alunas, (os) da escola pública, em razão de que se acreditava de que desse modo se incluíram as minorias na representativas na universidade (...) (Vieira, 2018, p. 70).

Em termos de acesso ao curso superior, penso que não é apenas ingressar, mais, também receber o mesmo acolhimento que os demais recebem. Se fazer valer a obrigatoriedade da inclusão social e étnico o racial, a igualdade de oportunidade,

possibilitando que os grupos até então invisíveis dentro do contexto de aulas, sintam incentivados a derrubar tais barreiras que impedem a pluralidade culturais (Vieira, 2018).

Vieira (2018) aborda essa questão ao citar a colocação de Bourdieu (2012) ao refletir que de certo modo, esse espaço escolar como mais uma forma de reprodução das desigualdades, condições do acadêmico a permanecer no ensino superior. Esse mesmo autor, contextualiza que a desigualdade entre os indivíduos, torna-se como um fenômeno natural frente às questões sociais transmitidas pela própria cultura. Nessa perspectiva, compreendo que as sequelas carregadas no decorrer do processo ensino aprendizagem, trouxe sérias consequências, na minha formação profissional, na qual questiono como agir e enfrentar tais situações que impedem a torna-me ativa, crítica e proeficiente, com a prática pedagógica.

Descobri que, em diferentes espaços escolares, e na condição de mulher negra, ainda passo por constrangimentos, e muito já constatei de situações de exclusão em relação à sociabilização e processo de ensino e aprendizagem. Algumas questões chamaram-me atenção quando presenciei situações de racismo ou de alguma manifestação do tipo: “Será que o/a aluno/a negro/a não é capaz de tomar suas próprias decisões, de construir e colocá-las em prática, de ter argumentos para agir no mundo hostil?” Diante disso, pergunto: que alternativas nós, negros/as estamos oferecendo ao/à educando/a para pensar, agir, interagir, explorar, inventar, reinventar, construir e perceber-se como sujeito de direitos e deveres iguais às demais pessoas?

Esta pesquisa se justifica, primeiramente, pelo meu posicionamento enquanto mulher negra, professora da Educação Infantil, que considera a relevância da formação de educandos/as como sujeitos críticos/as, questionadores/as, exercendo seus direitos, preconizados pela política educacional, para que saibam se posicionar no ambiente escolar, interagindo com os/as colegas, professores/as e na sociedade em geral.

Compatibilizo com o pensamento de Almeida (2021), o qual destaca a importância de afirmar que o racismo e a discriminação no ambiente escolar são decorrentes da própria formação do povo brasileiro, que definiu que a cor da pele e os traços fenotípicos de um grupo específico é o padrão a ser ensinado e seguido, e este mesmo padrão é branco, masculino, heterossexual, cisgênero. Cabe então revisar de forma crítica, sintética e reflexiva essa visão, estruturada na pesquisa

qualitativa e revisão bibliográfica, que contextualiza a temática e abre caminhos para novos empreendimentos em relação às práticas pedagógicas e aos materiais didáticos utilizados no ensino fundamental.

A relevância acadêmica e científica está no resgate dos conhecimentos proporcionados nas pesquisas mais recentes sobre o tema em questão, que podem contribuir no reconhecimento da necessidade de trabalhar as questões étnico-raciais com mais zelo com o público do ensino fundamental.

Para compreender as questões étnico-raciais, proponho aqui o seguinte **problema de pesquisa**: Como as questões étnico-raciais são abordadas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I e de que maneira as concepções sobre os sujeitos são refletidas nos livros didáticos adotados nas práticas pedagógicas? Dessa forma, as questões norteadoras da pesquisa foram assim definidas: Como os estudos mais recentes na área da Educação abordam e localizam as questões étnico-raciais, de modo especial do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I? Qual é a representação e a visibilidade das culturas e histórias afro-brasileiras nos livros didáticos de história utilizados do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, e como isso influencia a formação da identidade cultural das crianças?

O **objetivo geral** consiste em analisar a abordagem das questões étnico-raciais em livros didáticos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, bem como compreender as concepções de sujeito que se manifestam nas práticas pedagógicas propostas por esses materiais. Para alcançar esse objetivo, delinee os seguintes objetivos específicos: (1) Analisar a abordagem e a contextualização das questões étnico-raciais pelos autores do livro didático do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I; (2) Analisar a representação e a visibilidade das culturas e histórias afro-brasileiras nos livros didáticos de história utilizados do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, visando compreender sua influência na formação da identidade cultural das crianças.

A pesquisa se deu a partir da busca bibliográfica (base de dados da CAPES) e documental. Ela assume uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, com enfoque descritivo, por meio de procedimentos bibliográficos e documentais, com análise de discurso. Buscquei ainda analisar a produção científica sobre as relações étnico-raciais no ensino fundamental, tendo como fonte de dados o Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES. Já nas pesquisas das bases da CAPES do PPGEDU-URI não foram encontrados trabalhos referentes ao tema da pesquisa. A pesquisa visa a produção de conhecimentos novos, com relevância teórica, social e acadêmica.



## 1. O ESTADO DO CONHECIMENTO

Nesse capítulo apresento as publicações que compõem o Estado do Conhecimento de minha pesquisa. São pesquisas de Mestrado e de Doutorado publicadas no Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES, que é uma base de dados a nível nacional de informação bibliográfica em Educação, atualizado diariamente com teses e dissertações de programas de pós-graduação de todo o País, o que possibilita confrontar a temática por meio de diferentes visões literárias.

### 1.1 Estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos

Para esta etapa da construção do Estado do Conhecimento, estabeleci os critérios de inclusão e exclusão de publicações referentes ao tema de pesquisa, para aplicar na base de dados e seleção dos estudos. Esses procedimentos foram orientados de forma criteriosa e transparente, por considerar a representação do conhecimento um indicativo de qualidade dos resultados finais da pesquisa.

Nessa primeira etapa, a busca foi realizada por meio dos seguintes descritores: étnico-racial, material didático, ensino fundamental, livro didático. A partir desses descritores, foram formadas duas combinações: (1) “étnico-racial” AND “material didático”; (2) “étnico-raciais” AND “livro didático” AND “ensino fundamental”. Na tabela abaixo, apresento os resultados das buscas.

**Tabela 1. Quantitativo de publicações encontradas**

Pesquisa	Quantidade	Doutorado	Mestrado	Interessam
étnico-racial, material didático	02	01	01	02
étnico-racial, livro didático, ensino fundamental	11	01	10	08
Total	13	02	11	10

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

A próxima etapa refere-se à constituição dos documentos com a inclusão do conhecimento a respeito do tema pesquisado, com os principais tópicos que resultaram em análise crítica de leitura e interpretação do texto em discussão. Teve

como critérios de buscas: grande área do conhecimento (Ciências Humanas); área do conhecimento (Educação); ano (2017 a 2022). Para que houvesse uma contextualização com o tempo foram selecionadas dez publicações:

1. Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências;
2. Baobazinho: memória, arte e educação antirracista: uma proposta de intervenção didático-pedagógica a partir da contação
3. de histórias negras;
4. O caderno pedagógico do município do Rio de Janeiro: há espaços para implementação da Lei 10.639 /03 através do material didático de língua portuguesa?;
5. Diversiarte: uma proposta intercultural para o ensino das artes visuais na educação básica;
6. As relações raciais e as identidades sociais de negros/as partindo das margens para o centro: problematizando as interações a favor do letramento racial crítico propiciadas pelo uso de uma unidade didática de inglês;
7. A literatura maranhense como fonte no ensino de história e literatura afro-brasileira: análise e propostas didáticas sobre “os tambores de São Luís” de Josué Montello;
8. A Lei Federal n. 12.288/2010 e o livro didático de história: uma discussão da questão étnico-racial no livro didático utilizado na rede municipal de Uberaba, MG;
9. Relações étnico-raciais na alfabetização científica: contextos do livro didático de ciências no ensino fundamental;
10. Territórios quilombolas em livros didáticos de geografia do PNLD/2015;
11. Mulheres negras em livros didáticos de história dos anos finais do ensino fundamental.

O desenvolvimento temático sobre material didático, que aborda questões étnico-raciais na Educação, ocorreu de uma forma específica, considerando a amplitude e a complexidade que envolve diferentes visões literárias, contextos, experiências e outros quesitos sustentadores dos diversos pensamentos dos/as autores/as. No entanto, a visão de muitos/as pesquisadores/as é o fato de que a negligência racial não é um fato isolado, pois vários fatores são condicionadores da problemática que enfrenta a negritude no Brasil.

Dentre esses fatores, desencadeadores de desajuste socioeconômico político,

cultural ganham destaque, pois são de suma importância para a compreensão do valor que esse contingente de pessoas representa para a estabilidade representativa do país em relação a outros continentes. Nesse contexto, observo que a maioria dos/as autores/as que relatam sobre a temática são mulheres, dois dos dez trabalhos são homens.

Outra etapa consiste na leitura das teses e dissertações, análise, interpretação, compreensão do que os/as autores/as relatam e concluem sobre o conteúdo dissertado. Nenhuma delas traz como objeto de estudo a ludicidade e suas relações com a cultura negra. As demais dissertações e tese descrevem sobre a questão étnico-raciais, deixando a desejar o tratamento do tema dos materiais didáticos no Ensino Fundamental, e sua influência no desenvolvimento do/da aluno/aluna.

Os estudos sobre as questões étnico-raciais em materiais didáticos têm contribuído para que o público tenha entendimento sobre a história dos e das pessoas negras no Brasil. Para aprofundar a temática e a justificativa para ser estudada, busco como aporte reflexões de vários/as pesquisadores/as, descritas a seguir.

O estudo de Campos (2019), que visa apresentar uma análise da presença de discussões, no âmbito das questões étnico-raciais, no material didático do Ensino Fundamental, analisa as representações sociais abordadas nesse contexto e que, de certo modo, não se atende as expectativas e necessidades da criança negra, ainda que esses materiais sejam instrumentos elementares para o desenvolvimento da prática pedagógica. No entanto, o distanciamento dos conteúdos em relação à vivência desse/a aluno/a negro/a torna-se desmotivador. Os resultados obtidos demonstram outra necessidade a ser considerada: a formação continuada do corpo docente em relação a temas sobre a raça negra e sua representatividade no processo histórico, político e cultural. A autora sugere que sejam organizados e planejados determinados materiais didáticos que contemplem as expectativas da clientela escolar, apresentando vídeos informativos, eventos culturais, filmes, brincadeiras e outras atividades recreativas, que auxiliem a compreender o quanto a temática racial pode ressignificar, mudar as atitudes e possibilitar caminhos de socialização.

Silva (2021) analisa as presenças e ausências de mulheres negras nos livros didáticos de história do ensino fundamental. Transmite ao público a compreensão do modo de se fazer a articulação dessa temática, por meio de recortes sociais e práticas culturais. Utilizou-se, nessa pesquisa, de materiais bibliográficos focando com maior detalhe na análise de imagens, e o resultado obtido demonstra que a representação

das mulheres negras ainda não se faz presente na atual sociedade. Alunos/as deixam de conhecer o espaço, tempo, interculturalidade, trabalhos realizados e outras contribuições de pessoas negras na história. Sua presença é exclusivamente na condição de escravizadas. Conclui que há necessidade de reconhecer que a legislação caminha em passos lentos, e que à frente há um longo caminho a ser percorrido para que a mulher negra seja considerada elemento indispensável na cultura socioeconômico.

Em sua dissertação, Correia (2019) analisa fatos de suma importância, considerados marcadores da história africana e afro-brasileira. Destaca o papel relevante das falas das crianças para a construção de um modelo educacional considerado antirracista. Teve como objeto o estudo do BaObazinhO, sendo este um dos contos da tradição oral africana e afro-brasileira. Histórias e brincadeiras desencadearam a interação, criatividade, curiosidade e aprendizagem dos/as alunos/as e evidenciaram o prazer que trouxe a eles/as em sala de aula. Os discursos dos/as alunos/as tornaram-se instrumentos analíticos sobre o contexto em que vivemos e a possibilidade que se tem em repensar, por meio de suas experiências, novas alternativas que favoreçam a construção de um modelo educacional que respeite o direito da infância, principalmente da pessoa negra. A criança é a agente produtora da cultura, provedora da história social, sendo assim um canal importante para desmitificar aos poucos o preconceito racial.

Silva (2021) inicia seu estudo fazendo uma breve retrospectiva sobre sua trajetória acadêmica, relatando os fatos de exclusão que viveu, na busca da aceitação num ambiente repleto de atitudes raciais. Traz as experiências adquiridas em uma escola pública de periferia, onde a maioria dos/as alunos/as eram negros/as. Procurava orientar, segundo ele, a respeito das ciências, usando estratégia que fosse acessível ao cotidiano, explicando sempre as probabilidades das capacidades intelectuais e habilidosas, que poderiam se tornar instrumentos de acesso à sociedade inclusiva. Ao lecionar com pré-adolescentes, observou que os/as mesmos/as se achavam incompetentes para tornarem-se profissionais na área da ciência, pois ser cientista era algo impossível. Diagnosticou que os livros e toda estrutura escolar racista possui um grande poder, porém se a representatividade dos/as professores/as for da mesma origem que a deles/as, o potencial desses/as alunos/as torna-se contagioso e transgressor. Presenciou queixas pela falta de subsídios na formação de professores/as no que tange às questões étnico-raciais, fato que desmotiva, por estes

não saberem como abordar de forma crítica e racional a temática. Concluiu que as lutas para que haja transformação não devem estar na espera dos livros didáticos, pois os mesmos são discriminatórios e racistas. É necessário romper o comodismo do processo de ensino, quebrar as cadeias preconceituosas que subjagam os direitos de igualdade racial.

Ferreira (2021) disserta a respeito do estatuto da igualdade racial, instituído pela Lei Federal nº 12.288/2010 que ratifica a obrigatoriedade do ensino da escola e cultura africana e brasileira, nos currículos da educação básica. Aborda a relevância da Lei Federal nº 10.639/2003, que determina ao poder executivo a obrigação de organizar projetos que favoreçam a formação continuada de professores/as e a elaboração de materiais didáticos específicos, favorecedores do ensino e aprendizagem da cultura afro-brasileira. Tem como resultado a análise comparativa de imagens e textos de livros didáticos de história das séries finais do ensino fundamental. Realizou, por meio da pesquisa bibliográfica, estudo de teses e dissertações. Verificou que uma lei não tem capacidade por si própria de corrigir problemas histórico, no entanto, é um dos procedimentos que se adota para que haja implementos favoráveis às mudanças que venham a atender, de forma satisfatória, a responsabilidade atribuída pelo estatuto de igualdade racial em reconstruir o papel do/a negro/a na construção do nosso país, e que seja associada à qualificação formativa dos/as professores/as em tornar tais conteúdos críticos, construtivos, curiosos e, acima de tudo, livres das imposições mercadológicas.

Ribeiro (2020) apresenta uma pesquisa qualitativa, na qual analisa e tece várias críticas sobre o material didático voltado para o ensino visual. Parte de sua experiência cotidiana enquanto professora de arte da educação básica, e desenvolveu sua investigação por meio de oficinas, debates coletivos nos quais sugeriu que os conteúdos dessa determinada área de estudo se tornassem ferramenta alternativa para que professores/as criem oportunidades de abordar a temática de forma qualitativa e crítica. Considera que a interculturalidade dos materiais didáticos é ponte para suscitar debates a respeito das relações étnico- raciais.

Almeida (2021) mostra a necessidade de organizar ações contra o racismo, para que a sociedade se torne menos desigual. Fundamenta tais considerações, ancoradas pela afirmação de que a escola tem o poder de formar cidadãos/as críticos/as, bem como transformar uma realidade em função da abordagem das questões étnico-raciais. Quanto aos materiais didáticos, ela sugere a apresentação de

letramento racial crítico a ser trabalhado com os/as alunos/as do ensino fundamental, e ressalta o papel da escola a respeito do desenvolvimento de uma educação racial crítica, com atividades promovedoras de transformação e defesa da igualdade racial. Para a autora, o material didático é uma metodologia significativa para o trabalho de docentes, capaz de promover a inclusão e a qualidade do saber.

Silva (2016) apresenta o resultado da análise sobre o material didático utilizado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Buscou, nesse estudo, a identificação sobre os materiais utilizados com textos de Língua Portuguesa que remetem à temática preconizada pela Lei 10.639/03. Demonstra que os cadernos pedagógicos objetivam procedimentos metodológicos com diferentes gêneros textuais, no entanto, detectou a exclusão das questões africanas ou afro-brasileiras, embora algumas reflexões foram focadas na temática, com poucas significâncias. Conclui que, de certa forma, o estudo procura colaborar com as reflexões acerca da importância do material didático, caderno pedagógica e para as reflexões daqueles que tem interesse pelo tema.

Lima (2017) parte da contextualização sobre o tema afro-brasileiro , juntamente com debates e polêmicas que mobilizaram fortes significações políticas no âmbito da sociedade brasileira. Fundamentou-se na Lei 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e diagnosticou tensões e dilemas, quer seja de ordem pedagógica, quer seja de ordem política, em torno da historiográfica. Analisou as relações existentes entre textos literários e conceitos a respeito da cultura, identidade e memória. É através da prática pedagógica que trabalha os conteúdos como história da identidade nacional, além de fornecer subsídios para a prática da literatura maranhense na sala de aula, objetivando assim cultivar a história da população negra e afro-brasileira. Tem como proposta instituir formas de pensar e problematizar as realidades da população negra no Brasil, inclusive do Maranhão.

Santos (2019) analisa os territórios quilombolas em níveis didáticos de geografia do PNLD, vinculados ao projeto “Educação, Relações Raciais e Instituições: territorialidade e fronteira sociais”. A pesquisa documental, qualitativa, utiliza-se na área de Geografia do ensino médio. Os textos refletem a preocupação sobre questões como invisibilidade e ausência de informações que possam evidenciar a dinâmica desse contexto na atualidade. Conclui que o tema se constitui em meio a uma política pública que abarca um grande contingente populacional e que contribuí para a

reprodução de aspectos que não valorizam a população negra brasileira.

Por meio dessa revisão junto ao portal da CAPES, observei que o tema é amplo, complexo, desafiador, sendo assim, necessária a busca em outras áreas do conhecimento, que pudesse proporcionar conhecimento sobre questões étnico-raciais com diferentes significados.

**Tabela 2. Trabalhos selecionados para análise**

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Tipo do trabalho e Área de conhecimento</b>	<b>Instituição, região e ano</b>
Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências	Rosalia Maria Rodrigues de Campos	Dissertação; Educação	Universidade Estadual de Campinas; SP 2019
Mulheres negras em livros didáticos de história do ensino fundamental anos finais (2005 e 2014): ausências ou presenças?	Gillys Vieira da Silva	Tese; Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PR
Baobazinho: Memória, arte e educação antirracista. Uma proposta de intervenção didático-pedagógica a partir da contação de histórias negras	Juliana do Nascimento Correia	Dissertação; Educação, contextos contemporâneos e demandas populares	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
O caderno pedagógico do município do Rio de Janeiro: há espaços para implementação da lei do material didático de língua portuguesa?	Gisele Ferreira da Silva	Dissertação; Relações Étnico-Raciais	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, RJ 2016
Diversiarte: uma proposta intercultural para o ensino das artes visuais na educação básica.	Christiane Cardoso Ribeiro	Dissertação; Práticas de Educação Básica	Colégio Pedro II, RJ 2020
As relações raciais e as identidades sociais de negros/as partindo das margens para o centro:	Juliana Anunciação Almeida	Tese; Interdisciplinar Linguística Aplicada	Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ 2021.

problematizando as interações a favor do letramento racial crítico propiciadas pelo uso de uma unidade didática de inglês			
A literatura maranhense como fonte no ensino de história e literatura afro-brasileira: análise e propostas didáticas Sobre “Os Tambores de São Luís” de Josué Montello	Clécia Assunção Silva	Dissertação; História	Universidade Estadual do Maranhão, MA 2017
A Lei Federal N. 12.288/2010 e o livro didático de história: uma discussão da questão étnico-racial no livro didático utilizado na rede municipal de Uberaba, MG	Gustavo Donizete da Matta Ferreira	Dissertação; Educação	Universidade De Uberaba, MG 2021
Relações étnico-raciais na alfabetização científica: contextos do livro didático de ciências no ensino fundamental	Brunna Alves da Silva	Dissertação; Educação	Universidade Federal de Uberlândia, MG 2021
Territórios quilombolas em livros didáticos de geografia do PNLD/2015	Joao Almeida dos Santos	Dissertação; Educação	Universidade Federal de Mato Grosso, MT 2019

Fonte: Elaboração da autora com base do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

A Tabela 2 apresenta uma variedade de trabalhos acadêmicos relacionados à questão étnico-racial no contexto educacional brasileiro. Os trabalhos abrangem diferentes áreas de conhecimento, como Educação, História, Linguística Aplicada, entre outras. Eles investigam temas relevantes, como a representação de negros e mulheres negras em material didático, a promoção da educação antirracista, a implementação de políticas educacionais relacionadas às relações étnico-raciais, além de propostas pedagógicas para abordar questões raciais no ensino de diversas disciplinas. As instituições de ensino envolvidas estão distribuídas em diversas regiões do país, o que demonstra a relevância e o interesse nacional nessas temáticas.



## 1.2 Publicações que incluem as questões étnico-raciais no EF

Para continuar a construção do Estado do Conhecimento e buscar as publicações referentes ao meu tema de pesquisa, elegi as seguintes palavras-chaves: questões étnico-raciais; ensino fundamental; racismo; intolerância; escola. Realizei a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A partir das palavras chaves, utilizei três combinações: questões étnico- raciais e escola (1); intolerância, racismo e ensino fundamental (2); questões étnico- raciais e ensino fundamental (3). Na tabela abaixo apresento os resultados das buscas com cada combinação, sem nenhum critério de refinamento.

**Tabela 3. Quantitativo de publicações sem refinamento**

Combinação	Teses	Dissertações	Total de publicações	Interessam
(1)	03	16	19	12
(2)	00	01	01	01
(3)	06	01	07	02
Total	09	18	27	15

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Antes de utilizar algum critério de refinamento para uma próxima busca, analisei cada trabalho para uma possível seleção daqueles que contribuiriam com a construção do Marco Teórico de minha pesquisa, bem como verifiquei se essas publicações estavam disponíveis para leitura do texto completo.

Em relação à combinação (1), constatei que o período de publicação compreende de 2003 a 2022, representando poucos estudos sobre o tema nesse período. Isso evidencia uma escassez de pesquisas e uma possível lacuna na literatura que ainda precisa ser explorada. Durante esses quase vinte anos, apenas dezenove publicações foram encontradas, o que indica uma necessidade urgente de mais investigações para aprofundar o entendimento sobre o tema.

Essas publicações podem fornecer conhecimentos importantes a respeito da temática, e servir de base para futuras pesquisas, mas a quantidade limitada de estudos também sugere que há muito mais a ser descoberto e analisado. Portanto, há uma oportunidade significativa para pesquisadores interessados em contribuir para esta área específica do conhecimento.

Na próxima tabela, apresento o título, a metodologia de pesquisa e as palavras-chaves das dezenove publicações encontradas com essa combinação, visando oferecer uma visão geral sobre os enfoques e abordagens utilizados nas pesquisas, além de destacar as palavras-chaves que encapsulam os temas centrais de cada estudo. Este detalhamento pode ajudar a identificar padrões, tendências e lacunas específicas que ainda não foram abordadas pela comunidade acadêmica.

**Tabela 4. Informações das publicações da Combinação 1**

Ano / Instituição	Título	Metodologia de pesquisa	Palavras-chaves
2007; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: um estudo sobre o programa “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”	Entrevista com: 01 profissional da Coordenadoria de Normas de Normas e Estudos Pedagógicos; 01 Colaborador do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, 01 Docente formadora da UFSCar, 01 Assisistente Técnico Pedagógico; 01 Professor de EF I e 01 do EF II; análise de docuemtnso do projeto pilotado Programa; a Lei no. 10.639/03 e a Resolução CNE/CP N. 1 de 17 de junho de 2004.	Formação continuada de professores; Questões étnico-raciais na escola; Ações afirmativas; Políticas Públicas.
2012, Universidade Nove de Julho	Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o enisno de literatura.	Método dialético, com pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com aplicação de questionário para professores e alunos e quatro escolas estaduais de São Paulo.	Ensino médio; cultura africana; afro-brasileira
2020, Universidade Nove de Julho	Razões Autistas na Escola: um espectro de saberes em uma condição singular.	Pesquisa qualitativa, com foco em pessoas jovens autistas que estudam ou estudaram no ensino formal em escolas da região Sudeste do Brasil, bem como seus familiares e	Autismo; Condição humana; Escuta educativa; Razão autista; Razões autistas; Vivências escolares.

		professores.	
2020 Universidade Nove de Julho	A sociedade do espetáculo no contexto da educação: um olhar sobre a escola pública.	Pesquisa qualitativa com aplicação de entrevistas semiestruturadas para três professores e seis alunos de uma escola de ensino fundamental II e ensino médio de São Paulo.	Sociedade do Espetáculo; Leitura do mundo; Fetichismo da Mercadoria; Opressão; Alienação; Consciência.
2010 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Questões étnico- raciais e a educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social.	Pesquisa qualitativa baseada em questionários aplicados aos professores da rede particular de ensino de Belo Horizonte – MG.	Diferença étnico-racial; Proposta Curricular; Formação de Professores; Práticas Pluriculturais.
2018 Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca	Do grito marginalizado à prática institucionalizada: reverberação da Lei 10.639/03 nos documentos normativos da escola salesiana.	Método de análise dos documentos normativos da Escola Salesiana: o projeto político pedagógico (PPP) e o plano de organização das disciplinas (POD).	Lei 10.639/03; Educação Privada; Escola Salesiana. DESCARTADA.
2014 Universidade Federal de Goiás	A literatura infantil e a prática formativa na pré-escola: dialogando com Questões étnico- raciais e a educação da criança indígena	Pesquisa qualitativa, com análise da prática pedagógica na Pré-escola na cidade de Altamira-Pará; análise de documentos (CF de 1988; LDB nº 9.394/96; Lei nº 10.639/03, as DCNs da Educação Indígena; reflexões sobre a cultura indígena com as crianças.	Literatura infantil. Pré-escola. Cultura indígena. Relações étnicoraciais.
2009 Universidade Federal da Bahia	A literatura infanto juvenil afro-brasileira e a Lei 10.639: um olhar sobre as obras adotadas pelo PNBE/MEC 2005	Indisponível	Indisponível DESCARTADA
2003 Universidade do Estado da Bahia	Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade: escola e construção da identidade étnica	Indisponível	Indisponível DESCARTADA

2011 Universidade Federal da Bahia	Etno-Identificações na Escola: atos de currículo e cultura escolar na construção identitária de estudantes negros	Pesquisa qualitativa, com análise documental, observação participante e aplicação de entrevistas para professores/as das disciplinas Artes, Filosofia, História e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, e uma das vice-diretoras da Escola Municipal Anísio Teixeira, localizada no Município de Camaçari – BA.	Currículo Escolar, Atos de Currículo, Etno-identificação, Cultura Escolar, Negros, Identidade racial.
2006 Universidade de São Paulo	Caminhos de descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional	Pesquisa qualitativa, com aplicação de entrevistas realizadas com alunos negros dos cursos de Pedagogia de cinco instituições da cidade de São Paulo.	Negros; Inclusão Social; Preconceito Racial; Discriminação Racial; Antropologia Cultural e Social. DESCARTADA.
2011 Universidade Federal de Alagoas	As relações étnicas- raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural	Pesquisa qualitativa, método de análise documental e técnica da análise de conteúdo; análise da coleção de livros didáticos adotada para o segundo segmento (7ª e 8ª séries do EF) da EJA no município de São Miguel dos Campos – AL.	Educação de jovens e adultos; Relações étnico-raciais; Currículo; Livro didático; Lei n. 10.639/2003.
2009 Universidade Católica de Santos	Educação, (in)diferença e (des)igualdade: Um olhar sobre a questão racial no cotidiano escolar	Pesquisa qualitativa, com análise de opiniões de um grupo focal formado por alunos de duas turmas de 3º ano do ensino médio de uma escola estadual de Santos-SP.	Preconceito Racial; Cotidiano Escolar; Currículo e Diversidade.
2012 Universidade Estadual de Ponta Grossa	Atlântico Negro Paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?	Pesquisa com alunos de uma escola pública do Distrito de Entre Rios, oriundos de 5 colônias, na cidade de Guarapuava-PR. Pesquisa qualitativa intervencionista, estudo de caso etnográfico;	Raça e Etnia; Ensino de Língua Inglesa; letramento crítico; formação de professores.

		observações realizadas durante dois meses, e acompanhamento do trabalho de uma professora de Língua Inglesa no trato das questões de raça e etnia.	
2011 Universidade de Brasília	O hip hop como experiência estética: apropriações e ressignificações por jovens do ensino médio privado	Realização de observações diretas em duas escolas do ensino médio, com quatro grupos de discussão com jovens de ambos os sexos.	Juventude, ensino médio, culturas juvenis, Hip Hop. DESCARTADA.
2006 Universidade Federal de São Carlos	Nos meandros do processo de formação da identidade profissional do professor negro	Pesquisa Fenomenológica com quatro professores negros, sobre relações étnico- raciais, suas experiências de vida dentro da família, trabalho e da profissão docente.	Não constam.
2011 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/03.	Pesquisa qualitativa exploratório-descritiva e análise qualitativa, utilizando questionários com questões semiestruturadas aplicadas numa turma de 3º Ano do Curso Técnico Agrícola em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; aplicação de questionários, com alguns servidores do quadro pedagógico e com professores de História, Geografia, Biologia, Sociologia, Filosofia, Português, Literatura e Artes; análise dos Planos Anuais.	Lei 10.639/03, Currículo Multiculturalista, Projeto Pedagógico Institucional. DESCARTADA.
2011 Universidade Federal de Minas Gerais	Professores em movimento: A emergência do associativismo docente na Corte Imperial	Estudo historiográfico a partir de diversas fontes documentais: Congressos, e Conferências Pedagógicas do Brasil e de Portugal, Jornais e Revistas, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro,	Não constam. DESCARTADA.

		Arquivo Nacional na série Educação no Fundo do Conselho de Estado e outros.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborada pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023)

Dos dezenove estudos apresentados, descartei sete. Como critério de exclusão considerei: foco no ensino médio; texto indisponível para leitura; pouca proximidade com o tema de pesquisa. Dessa forma, doze publicações me auxiliaram na abordagem teórica.

Com a Combinação 2, encontrei apenas uma publicação, conforme apresento na próxima tabela.

**Tabela 5. Informações das publicações da Combinação 2**

Ano / Instituição	Título	Metodologia de pesquisa	Palavras-chaves
2008 Universidade de São Marcos	A representação da diversidade étnico racial e de gênero no livro didático do ensino fundamental brasileiro	Análise de dois livros didáticos, com uso de seis categorias analíticas: momentos de lazer, brinquedos e brincadeiras; profissões; composição e relacionamento familiar; festas e manifestações culturais; personalidades e situações do cotidiano escolar.	Diversidade; representação; livro didático; gênero; étnico-racial; preconceito; educação.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023)

Como critério de inclusão, considerei: texto disponível para leitura; proximidade com o tema de pesquisa. Diante das informações sobre a publicação apresentada no quadro anterior, a dissertação de Queiroz (2008) compõe o capítulo teórico de nossa pesquisa.

Com a Combinação 3 encontrei sete publicações, dentre as quais cinco se mostram duplicidade em relação à Combinação 1, e por esse motivo, apresento as principais informações das duas outras na próxima tabela.

**Tabela 6. Informações das publicações da Combinação 3**

Ano / Instituição	Título	Metodologia de pesquisa	Palavras-chaves
2021 Universidade Federal de Alagoas	Análise discursiva das constituições identitárias negras: afrovivências numa turma do ensinofundamental II	Pesquisa qualitativa em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental II de uma escola da rede pública de Maceió / AL	Constituição identitária negra; discursos envolventes étnicos- raciais; ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; questões étnico-raciais.
2011 Universidade do Estado da Bahia	Formação continuada de professores/as e relações étnico-raicias / AFROUNEB: Experiências narradas em Santo Antônio de Jesus/BA	Narrativas com utilização de procedimentos metodológicos das histórias de vida, inseridas no campo da História Oral, com a participação de 6 professores das séries finais do ensino fundamental que passaram pela formação con tinuada de professores do Programa AFROUNEB, em 2006, em Santo Antônio de Jesus/BA.	Formação continuada de professores e elações étnico-raciais.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023)

Como critério de inclusão, utilizei: Texto completo disponível para leitura, proximidade com o tema de minha pesquisa. Com isso, as duas dissertações apresentadas no Quadro 4 compõe o Referencial Teórico de minha pesquisa, sendo citados no desenvolvimento da mesma. Posso afirmar que quinze, das vinte e sete publicações que incluem as questões étnico-raciais no ensino fundamental utilizo como subsídios teóricos, por apresentarem elementos suficientes para isso.

Após a leitura dos resumos dessas publicações, reconheço que o tema vem sendo debatido tendo como análise importantes documentos e narrativas de pessoas que conviveram com assuntos relacionados às questões étnico-raciais em ambiente escolar, descortinando experiências negativas de racismo e preconceito, bem como experiências positivas que mostram como trabalhar a problemática. É interessante a análise de livros e obras trabalhadas na formação de futuros/as professores/as e documentos (PPP, Planos, materiais didáticos e outros) na compreensão de como

trabalhar as questões étnico-raciais no ensino fundamental.

Observei que nosso tema tem sido preocupação nas esferas da educação infantil ao ensino superior, passando pela formação do/a futuro/a professor/a, o que é inovador. Questões como o racismo, a intolerância, o preconceito e outro tipo de discriminação precisam ser tratadas desde muito cedo, e no ensino fundamental, de modo especial, pois é nesse período, segundo Lopes (2017), que acontecem expressivas transformações na vida das pessoas.

Dentre os desafios está a conscientização do respeito às adversidades, a tudo aquilo que difere um sujeito do outro, seja pela cor de pele, modo de falar, etnia. O ensino fundamental, explica Lopes (2017), precisa de um olhar mais cuidadoso. A pesquisadora cita a fala de Auricélia Ribeiro do Nascimento, coordenadora geral do ensino fundamental do MEC, para afirmar que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC traz desafios a respeito dos/as adolescentes no ensino fundamental, dentre os quais, dar a eles/as espaço de coautores/as, devendo para isso, “ser envolvidos na organização de tempos, espaços, currículos, estratégias de formação de professores e métodos de avaliação” (Lopes, 2017, n.p.).

As teses e dissertações selecionadas trazem essa discussão, destacando a importância do diálogo, de ouvir professores/as e alunos/as sobre as questões étnico-raciais no contexto escolar, o que significa dar espaço àqueles/as que enfrentam a problemática de forma mais próxima. Destaca ainda o contexto histórico, que evidencia tratar-se de um problema recorrente, que precisa continuamente ser trabalhado, discutido.



## 2. OS DESDOBRAMENTOS ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Apresento neste capítulo sobre as teorias que tratam das questões étnico-raciais, racismo, intolerância, papel da escola frente a esse cenário, bem como o que trazem os documentos que embasam o ensino fundamental em relação às possibilidades de trabalho com a temática.

### 2.1 As questões étnico-raciais

As questões étnico-raciais estão presentes no contexto da sociedade brasileira desde o ‘descobrimento do Brasil’, quando da chegada dos portugueses com suas embarcações repletas de negros africanos escravizados, para explorar as nossas terras, riquezas e nossos/as nativos/as – os/as índios/as. Esse é o primeiro desenho que temos da construção do povo brasileiro, permeado desde o princípio de situações de preconceitos e abusos em relação aos/as negros/as e índios/as. Além disso, recebemos imigrantes da Europa e Ásia, e no decorrer do tempo, de povos do mundo todo. Com isso, a população brasileira foi se formando com uma composição étnica variada, como aprendemos dos livros didáticos e aulas de História desde os primeiros anos escolares.

Desse período até o momento, é possível dizer que ‘muita coisa mudou para melhor’ para negros/as, índios/as e outras etnias que formam nosso povo. No entanto, negros/as e índios/as são as maiores vítimas de questões étnico-raciais. Martins, Santos e Colosso (2013, p. 119) afirmam que “No Brasil, a distinção de raças, especificamente, é pautada: na cor da pele (concentração de melanina), nos traços corporais (como forma do nariz e lábios e tipo de cabelo) e na origem regional e social (o “jeito”)”. E são os elementos que distinguem as raças, que levam às questões étnico-raciais. Essas considerações recebem respaldo de estudos, como os realizados e publicados pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Acerca da classificação da diversidade humana em diferentes raças, Munanga (2014) argumenta:

A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. A classificação é um dado da unidade

do espírito humana. Todos nós já brincamos um dia, classificando nossos objetos em classes ou categorias, de acordo com alguns critérios de semelhança e diferença. (Munanga, 2014, p. 2).

Um exemplo que ilustra a questão da variabilidade humana em relação às questões étnico-raciais pode ser observado na prática do censo populacional. Ao coletar dados sobre a população, os censos frequentemente utilizam categorias raciais para classificar os indivíduos, como “branco”, “negro”, “pardo”, “indígena” e “asiático”. Embora essa classificação busque considerar a diversidade da população, também pode fortalecer classificações sociais e perpetuar estereótipos, resultando em desigualdades raciais. Por exemplo, em muitas sociedades, a classificação de indivíduos como “negros” ou “pardos” pode estar associada à discriminação e exclusão social, limitando o acesso a oportunidades educacionais e profissionais.

Dessa forma, a tentativa de operacionalizar a variabilidade humana por meio de classificações raciais, conforme planejado, acaba por contribuir para a construção de divisões que favorecem o racismo, em vez de promover um entendimento mais inclusivo e equitativo da diversidade humana. Isso evidencia a necessidade de uma análise crítica das classificações raciais e suas implicações nas relações sociais, destacando a importância de abordar a diversidade étnico-racial de forma a respeitar a dignidade e a identidade de todos os indivíduos.

De acordo com o Charão (s.d., n.p.), data de muito tempo o combate à desigualdade racial, e “ainda não é possível vislumbrar a superação do abismo racial. Os dados disponíveis indicam um caminho: é preciso apostar em políticas de ação afirmativa de forma consistente”. Os debates a esse respeito são constantes, porém, seus resultados e efeitos nem sempre alcançam os objetivos esperados. De modo especial, a mesma autora aborda a questão dos avanços e entraves na relação entre brancos/as e negros/as, tratados por políticas públicas específicas para tentar diminuir o que a estudiosa chamou de abismo racial.

Construir pontes que aproximem as realidades de brancos e negros no Brasil é um desafio monumental de engenharia social e econômica. Nas últimas duas décadas, políticas públicas de natureza diversa, adotadas em diferentes níveis de governo, têm sido capazes de impulsionar a construção das bases da igualdade. Indicadores socioeconômicos de toda ordem mostram uma melhoria nas condições de vida da população negra, bem como no acesso a serviços e direitos. Nesse período, homens e mulheres negras viram sua renda, expectativa de vida e acesso à educação – para citar apenas os componentes do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – avançarem de forma mais acelerada do que as da população branca. (Charão, s.d., n.p.).

Interessante que o abismo racial, como a própria autora mencionou, data de séculos, e só recentemente (aproximadamente 20 anos), as políticas públicas emergiram em favor de combatê-lo. Se tomássemos a Constituição Federal de 1988 no que se refere aos Direitos e Garantias Fundamentais, sem antes observarmos a Lei Áurea (Lei n. 3.353 de 13 de maio de 1888), poderíamos seguramente afirmar, com base no Artigo 5º que:

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei**, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à **igualdade**, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:  
I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (CF 1988, s.p.) (Grifo nosso)

Como exercer ao menos esse direito fundamental num País onde negros/as, brancos/as, índios/as e outras etnias disputam espaços sociais de forma ferrenha e desigual? Em que consiste o Artigo 5º a partir do momento em que grande parte das questões étnico-raciais esbarra em tantos outros direitos e deveres que todos nós temos, mas não é exercido por negros/as de forma igual? As perguntas que envolvem as questões étnico-raciais certamente são muitas, por isso o abismo racial afirmado por Charão (s.d.).

Alves (2008) apresenta a visão histórica de questões étnico-raciais no Brasil, a partir de uma entrevista realizada com o Coordenador do GT 21<sup>1</sup> – Afro-brasileiros e Educação, da ANPEd, Prof. Dr. Ahyas Siss. De acordo com este coordenador,

Na década de 90, análises acadêmicas, qualitativas e quantitativas mais aprofundadas sobre as desigualdades e as relações raciais no Brasil, com ênfase na educação dos Afro-brasileiros, realizadas, principalmente por pesquisadores afro-brasileiros (negros), comprovam que os membros desse grupo racial continuam a ocupar posições indesejáveis e iníquas na sociedade brasileira. (Alves, 2008, p. 95).

As iniquidades se arrastam há séculos, como já mencionado, e as diversas tentativas de desconstruir o abismo racial se formalizam dia a dia. Mas os problemas persistem. A receptividade em relação aos processos dessa desconstrução não tem a mesma abertura nas camadas sociais, o que dificultam os avanços nesse sentido. Na visão do Dr. Siss, uma das estratégias de combate aos problemas relacionados

---

<sup>1</sup> Grupo de Trabalho em **Educação** e Relações Étnico-Raciais. Ver mais em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>.

às questões étnico-raciais, é a formação. Segundo este coordenador, os núcleos de estudos afro-brasileiros<sup>2</sup> “têm, entre outros objetivos, produzir, incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa, desenvolvidas nas universidades onde se situam, favorecendo o aprendizado da Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Alves, 2008, p. 98).

Esse tipo de estratégia é muito valiosa, por, a nossa formação ser constante e dever acompanhar as mais diversas transformações que ocorrem por todo o mundo, e de modo mais especial, na nossa sociedade, que ‘grita’ a igualdade racial, no sentido de promover igualdade de acesso e condições a todos/as os/as brasileiros/as: na saúde, na educação, no lazer, na sociedade de modo geral.

Os avanços existem, não há como negar. Entretanto, como analisa Charão (s.d., n.p.) “embora melhores as condições de vida da população negra, políticas que ignorem a questão racial não ajudam a superar a expressão real do preconceito e da discriminação. O mesmo se dá no acesso à saúde ou no aproveitamento das oportunidades educacionais”. Há contradições nos efeitos das políticas em relação ao desfecho que deveriam ter na implementação de programas e projetos educacionais, de saúde e sociais, para todos.

A atuação dos núcleos de estudos afro-brasileiros é prova irrefutável dos avanços.

Eles atuam ainda, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo e divulgando conhecimentos localizados na confluência das áreas de desigualdades e diversidades étnico/raciais e da educação, em consonância com o que é preconizado pela Lei 11.645/08. O campo vem se fortalecendo acadêmica e politicamente ao longo do tempo, além do estabelecimento de parcerias. Há, também, algumas poucas iniciativas legais que vêm fortalecendo o campo, como, por exemplo, o Plano Nacional de Ampliação da Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico/Raciais, que conta com a participação da ANPEd e do GT 21. Há o Projeto de Lei 73/1999, chamado genericamente de Lei das Cotas. Há o Projeto de Lei 3198/00, que cria o Estatuto da Igualdade Racial havendo, também, o Programa Diversidade na Universidade, o Concurso Negro e Educação e os editais UNIAFRO para se ficar só nesses. (Alves, 2008, p. 98-99).

Esses estudos, políticas e Leis precisam ser mais amplamente divulgados, para que saibamos o que falta para exercermos categoricamente a igualdade na sociedade. Alves (2008, p. 100) afirma que “nesse movimento e nos problemas que dele surgiram, em sua negatividade máxima (o racismo) ou sua positividade

---

<sup>2</sup> NEABs ou NEABIs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, ou Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – existentes na maioria das universidades brasileiras.

(heranças culturais ricas), afetam a todos nós, embora de modos diferentes”. Essa afirmação é verdadeira, mesmo que nem todos entendam da mesma forma, as questões étnico-raciais atingem vítimas e opressores, ainda que de forma e intensidade diferentes.

Martins, Santos e Colosso (2013) analisaram o que traziam os periódicos sobre as questões étnico-raciais na Psicologia entre os anos de 2000 e 2009. De acordo com esses estudiosos,

No Brasil, historicamente as perspectivas e atitudes sobre os diferentes segmentos étnico-raciais da população têm se traduzido em arranjos e políticas sociais que limitam oportunidades, formas de tratamento e expectativas de vida, conduzindo a população negra, que corresponde à soma de pretos e pardos na classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e constitui aproximadamente 45% dos brasileiros, a condições de vida desiguais quando comparada à população branca. (Martins; Santos, Colosso, 2013, p. 119).

Há hipótese de que existam lacunas dentro das políticas sociais que confirmem o limitar de oportunidades à população negra, como argumentam os estudiosos. O tema das questões étnico-raciais relaciona-se, segundo os estudos analisados por Martins, Santos e Colosso (2013), com situações de falta de empatia, racismo, discriminação, humilhação social, intolerância, dentre outras formas até “silenciosas”, “formas sutis de manifestação desses fenômenos, tendo em vista que, na atualidade, tais formas são disfarçadas e indiretas, e caracterizam-se pela intenção de não ferir a norma da igualdade e de não ameaçar o autoconceito de pessoa igualitária” (Martins; Santos; Colosso, 2013, p. 130).

Essas lacunas nas políticas sociais perpetuam um ciclo de desigualdade que afeta diversos aspectos da vida da população negra, incluindo acesso à educação, mercado de trabalho, saúde e moradia. A identificação e a análise dessas lacunas são essenciais para a formulação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, que reconheçam e combatam as formas sutis e disfarçadas de racismo e discriminação.

## **2.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais**

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é um campo educacional que visa promover a reflexão, o respeito e a valorização da diversidade étnica e racial na sociedade, e seu principal objetivo é combater o racismo, a discriminação e a desigualdade racial por meio de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. Essa

abordagem educacional reconhece a importância de incluir conteúdos sobre a história, cultura e contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais nos currículos escolares, abordando, por exemplo, a história da escravidão e da luta pela igualdade racial, as conquistas, identidades e culturas dos povos afrodescendentes, indígenas, asiáticos e outros grupos historicamente marginalizados.

Preza a importância do diálogo intercultural, do respeito à diversidade e da promoção da equidade racial em todos os aspectos da vida social, o que requer a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais, o desenvolvimento de habilidades de empatia e a valorização da pluralidade cultural. Para implementar efetivamente a Educação para as Relações Étnico-Raciais, são necessárias políticas públicas, formação de professores, materiais didáticos adequados e um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Também é essencial envolver a comunidade escolar, os pais e responsáveis, as instituições governamentais e a sociedade civil na promoção de uma educação antirracista e emancipadora.

Entretanto, a discussão sobre relações raciais no Brasil é marcada pela diversidade de termos e conceitos, frequentemente resultando em discordâncias entre diferentes perspectivas teóricas e ideológicas, refere Gomes (2012). Esta mesma autora argumenta que esses termos refletem a teorização sobre a temática racial e as interpretações variadas que a sociedade brasileira e seus atores sociais fazem das relações raciais.

O papel fundamental dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, conforme expõe Gomes (2012), é destacado, pois esses movimentos redefinem a questão racial na sociedade brasileira e a reinterpretam politicamente. Nesse diálogo, utiliza-se a classificação de negras para pessoas pretas e pardas, justificada pela semelhança estatística entre esses grupos em termos de direitos e pela pouca distinção significativa em termos de racismo no Brasil, conforme argumentado por Santos (2002 *apud* Gomes, 2012).

Silva (2011) explica que o movimento negro pode ser compreendido como o conjunto de organizações e indivíduos engajados na luta pela liberdade e emancipação da população negra. Está sempre disposto a desenvolver estratégias para ocupar espaços e territórios, ao mesmo tempo em que denuncia desigualdades, reivindicações de direitos e realização de ações concretas de avanços à conquista e à garantia de direitos. No que diz respeito aos avanços,

As ações do Movimento Negro têm contribuído, em grande parte, para uma reflexão na sociedade em relação aos reais determinantes de exclusão das populações afro-descendentes. Sua prática de atuação, que abrange vários setores, tem influenciado instituições oficiais e sociais, tais como o MEC, a universidade, os partidos, os sindicatos, as igrejas, entre outras. Em relação ao MEC, com a sua atuação pedagógica paralela, desenvolvida junto aos alunos e professores em todo o Brasil, o Movimento Negro contribuiu para que fosse instituído o tema “Pluralidade Cultural e Educação”, ainda que no momento como tema transversal, no Ensino Fundamental, em todos os seus ciclos. (Silva, 2011, p. 134).

Esse avanço reflete o impacto significativo das ações do Movimento Negro na redefinição das narrativas identitárias e no combate aos estereótipos que historicamente marginalizaram a população negra.

Nesse contexto, é importante discutir o que se compreendem por identidade, e como este tem se configurado. Para tanto, Gomes (2012) referencia estudiosos como Philip Gleason (1980), Sílvia Novaes (1993), Kabengele Munanga (2014) e Jacques d’Adesky (2001). De acordo com estes autores, depara-se ainda com a complexidade e a falta de uma resposta satisfatória para a pergunta sobre o que é a identidade, havendo a necessidade de sensibilidade e precisão no uso do termo em razão de sua popularização e uso mais relaxado e irresponsável. Munanga aborda a identidade como uma realidade presente em todas as sociedades humanas, tem sua função na defesa da unidade do grupo e na proteção do território contra ameaças externas

Outro ponto de argumentação é que a identidade é um recurso discursivo, utilizado para criar um “nós coletivo” em diferentes grupos sociais, enquanto a função da identidade tem sido utilizada na defesa da unidade do grupo, na proteção do território e nas manipulações ideológicas. A ênfase na identidade resulta na ênfase da diferença, contribuindo para a articulação entre poder e cultura, ao mesmo tempo em que a identidade é construída em diálogo com os outros, tanto externa quanto internamente, e que nenhuma identidade é formada no isolamento, sendo esse diálogo um elemento importante na construção da identidade, incluindo a identidade negra.

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. (Gomes, 2012, p. 42).

A análise acerca da formação da identidade negra demanda uma consideração dentro de um escopo mais abrangente, compreendendo que esse processo abarca

dimensões tanto de ordem pessoal quanto social, as quais são interconectadas e se conformam mutuamente no contexto da vida em sociedade. Gomes (2012) ressalta a interdependência dessas facetas da identidade, argumentando que não podem ser dissociadas, pois coexistem e se entrelaçam de maneira intrínseca durante o desenvolvimento da identidade. Nessa perspectiva, a construção identitária não pode ser isolada de sua dinâmica social, sendo influenciada por uma complexa rede de fatores pessoais e contextuais que convergem nesse processo contínuo de formação de identidade.

Na análise de Gomes (2012), enquanto indivíduos inseridos na sociedade, é no contexto da cultura e da história que se delineiam as diversas identidades sociais, abrangendo a identidade racial e as identidades de gênero, orientação sexual, nacionalidade, classe, entre outras. Essas identidades múltiplas e distintas formam os sujeitos, sendo moldadas por diversas situações, instituições ou grupos sociais.

Gomes (2012) cita Louro (1999) para expor que reconhecer-se em uma identidade implica responder afirmativamente a uma chamada e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social específico, sendo esse processo dinâmico, pois essas múltiplas identidades podem exigir lealdades diferentes, até mesmo contraditórias. Todos são, portanto, sujeitos de identidades transitórias e contingentes, sujeitos a experiências provisoriamente atrativas ou posteriormente descartáveis, refletindo a natureza fragmentada, instável, histórica e plural das identidades sociais.

A construção da identidade negra, assim como em outros processos identitários, ocorre gradualmente, influenciada por diversas variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras interações no círculo social mais próximo, geralmente na família. Trata-se de um processo que tem início no âmbito familiar, que se expande e se ramifica nas outras relações estabelecidas ao longo da vida do sujeito. Dessa forma, conforme explica Gomes (2012), a identidade negra é compreendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, implicando na formação da autopercepção de um grupo étnico/racial a partir da interação com o outro. O desafio de construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente impôs a negação de si como condição para aceitação é enfrentado pelos negros e negras brasileiros(as).

Ballestrin (2013), ao tratar da genealogia do pós-colonialismo, aborda este período como um contexto histórico fundamental para compreender as dinâmicas



atuais das relações étnico-raciais. No tocante à descolonização e a emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo, a autora traz informações importantes sobre as raízes históricas das desigualdades étnico-raciais e a necessidade de abordar essas questões na educação. É preciso antes compreender o antecedeu o pós-colonismo.

As colonialidades seriam pressupostos de práticas coloniais que persistem em tempos atuais e que provocam a desumanização do outro. (...) A colonialidade é o processo de persistência das relações de poder e percepções das diferenças que nomeadamente provocam a exclusão. (Gonçalves; Katrib, 2018, p. 137).

É importante perceber a relação entre o conceito de colonialidade e o pós-colonialismo, pois ambos os campos de estudo buscam expor e compreender as continuidades das estruturas coloniais nas sociedades contemporâneas. O pós-colonialismo analisa como o legado das práticas coloniais não desapareceu com o fim do colonialismo formal, mas se transformou e se adaptou nas relações de poder e nas posições sociais e culturais.

A colonialidade, tal como descrita acima, refere-se a essas práticas e ideologias que continuam a desumanizar e excluir o “outro”, reforçando relações de dominação e marginalização que foram institucionalizadas durante o período colonial. Assim, o pós-colonialismo, ao se debruçar sobre a colonialidade, revela a persistência de uma lógica que organiza o mundo em categorias de superioridade e inferioridade, afetando grupos racializados e perpetuando desigualdades sociais e econômicas. Isso implica que, mesmo em um mundo pós-colonial, uma sociedade continua a ser moldada por uma divisão de poder que exclui e desvaloriza certas identidades e culturas, perpetuando uma hierarquia racial e cultural global. As contribuições teóricas do pós-colonialismo, que incluem a crítica às concepções dominantes de modernidade e a desconstrução dos essencialismos, que são elementos teóricos pertinentes para uma abordagem crítica da educação para as relações étnico-raciais, que busca questionar e superar estereótipos, preconceitos e hierarquias raciais.

Segundo Gonçalves e Katrib (2018), o pós-colonialismo analisa as marcas deixadas pelo colonialismo, destacando como as relações de poder e subordinação moldaram a sociedade moderna. A conquista colonial se fundamentou em três pilares centrais: o capitalismo, que impulsionou a expansão econômica; o patriarcado, que sustentava a opressão de gênero; e o próprio colonialismo, que distribuía as sociedades ocidentais como modelo universal, marginalizando e subjugando culturas

colonizadas. Esse sistema gerou silenciamentos e invisibilizações, promovendo a subalternidade e homogeneização das identidades culturais, especialmente na sociedade

Essas dinâmicas, conforme analisam Gonçalves e Katrib (2018), perpetuaram uma posição racial e étnica que ainda influenciam as relações de poder, reforçando a subordinação de culturas locais ao modelo ocidental. O colonialismo europeu explorou recursos e impôs uma visão de mundo que subjugou saberes e tradições locais. Esse processo levou ao epistemicídio — o apagamento de conhecimentos não ocidentais —, o que foi comprovado em uma história contada pela perspectiva do colonizador. No caso português, essa dominação foi retratada como “cordial” pelo mito do lusotropicalismo, embora mantivesse estrutura opressora.

Frente a esse contexto, surge a necessidade de valorizar e recuperar os saberes que foram invisibilizados, promovendo um diálogo entre diferentes formas de conhecimento e questionando o eurocentrismo. Para Gonçalves e Katrib (2018), a construção de uma história autônoma pelas sociedades ex-colonizadas torna-se essencial para romper com as narrativas de subalternidade e criar uma visão de mundo que reconheça a diversidade e a pluralidade. Nesse sentido, o saber científico europeu, antes de legitimar as posições coloniais, precisa abrir-se para concepções alternativas, como uma compreensão mais integrada da natureza e da sociedade. Ao mesmo tempo, o capitalismo moderno continua a reproduzir antigas lógicas coloniais de exploração e desumanização, mas o fim formal do colonialismo europeu também abre novas possibilidades de resistência e destruição.

Gonçalves e Katrib (2018) afirmam que esse processo convida à reflexão crítica sobre as estruturas atuais, incentivando a construção de um conhecimento plural e descentralizado que desafie o legado colonial e contribua para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Ballestrin (2013) afirma a importância da análise interseccional das dinâmicas sociais, considerando as relações coloniais e outras formas de opressão, como gênero e classe. Essa abordagem é primordial para compreender as desigualdades étnico-raciais e para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e equitativas, especialmente na América Latina. Mignolo critica a continuidade do imperialismo nos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos, argumentando que os latino-americanos não deveriam simplesmente replicar a resposta indiana ao colonialismo. Ele destaca a sub-representação da história da América Latina de

dominação e resistência nesse debate, além das relações de colonialidade enfrentadas pelos migrantes latino-americanos em relação ao império estadunidense.

Conforme expõe Ballestrin (2013), a dissolução do grupo latino em 1998 é atribuída à sua incapacidade de romper com a episteme centrada no Norte dos estudos regionais estadunidenses e dos estudos subalternos indianos. Grosfoguel critica a preferência dos latino-americanistas por pensadores ocidentais em detrimento da produção de estudos subalternos genuínos, o que limitou a crítica ao eurocentrismo. Mignolo, um dos fundadores do coletivo modernidade/colonialidade, emerge como uma figura central na busca por uma abordagem descolonial e radicalmente crítica ao eurocentrismo. Esses debates destacam a urgência de superar as limitações do conhecimento baseado no cânone ocidental e de descolonizar a produção acadêmica nas ciências sociais.

O Grupo Modernidade/Colonialidade, formado a partir de 1998, realizou diversos seminários e publicações importantes, reunindo renomados acadêmicos latino-americanos. Seus debates abordaram a influência colonial na região e dialogaram com correntes globais, como os estudos subalternos sul-asiáticos e a teoria feminista chicana. Com uma abordagem inovadora, o grupo propôs conceitos-chave que contribuíram para renovar as ciências sociais latino-americanas, e incluem, segundo Ballestrin (2013):

— Colonialidade do saber: se refere à persistência de estruturas coloniais no conhecimento produzido e disseminado, influenciando as formas dominantes de compreensão da realidade.

— Eurocentrismo: afirma a centralidade da perspectiva europeia na construção do conhecimento e na imposição de valores universais, marginalizando outras epistemologias e cosmovisões.

— Sistema-mundo: descreve as relações de poder e exploração econômica em escala global, influenciadas pelo legado colonial e pela divisão internacional do trabalho.

— Hibridismo: refere-se à interação e mistura de diferentes culturas, resultando em formas culturais e identidades híbridas que desafiam categorias binárias e essencialistas.

— Subalternidade: afirma a posição subordinada e marginalizada de certos grupos sociais, cujas vozes e experiências são frequentemente silenciadas ou

ignoradas pelo discurso dominante.

— Crítica descolonial: propõe uma abordagem radicalmente crítica ao eurocentrismo e à colonialidade, buscando descolonizar tanto o conhecimento quanto as estruturas sociais e políticas.

Apesar de suas contribuições significativas, suas propostas são sujeitas a críticas e contra-argumentos, incentivando um diálogo contínuo.

Ao abordar a “colonialidade do poder”, Ballestrin (2013) traz um conceito que aponta para a persistência das relações coloniais mesmo após o fim do colonialismo oficial, argumentando a importância de reconhecer como a classificação racial/étnica da população do mundo continua a estruturar o poder globalmente. A autora explora a relação entre a colonialidade do poder e a modernidade, discutindo como a raça, o gênero e o trabalho foram fundamentais para a formação do capitalismo mundial colonial/moderno.

Em relação à questão da “colonialidade do saber” e a “geopolítica do conhecimento”, Ballestrin (2013) afirma sobre a necessidade de descolonização epistemológica para enfrentar o eurocentrismo e o colonialismo arraigados no pensamento ocidental. O conceito de “giro decolonial” propõe uma resistência teórica e prática à lógica da modernidade/colonialidade, buscando romper com a hegemonia do pensamento eurocêntrico. A trans-modernidade, apresentada por Dussel, promove uma ética dialógica e um cosmopolitismo crítico, visando uma pluralidade de perspectivas e a descolonização dos saberes. O coletivo M/C<sup>3</sup> reivindica a expressão “decolonização” em vez de “descolonização”, mostrando sua distinção do projeto pós-colonial e sua ênfase na ruptura com a colonialidade em todas as suas dimensões.

Essa análise é importante para a discussão sobre a educação antirracista, ao revelar as origens e os mecanismos de perpetuação das desigualdades raciais e étnicas, contribuindo para uma compreensão mais profunda das estruturas de poder e das práticas educativas inclusivas e equitativas. Nesse contexto, Gomes (2012) ao discutir sobre a educação antirracista, argumenta a questão do racismo, ressalta a existência do racismo estrutural no Brasil e a importância de enfrentá-lo de maneira

---

<sup>3</sup> Grupo Modernidade/Colonialidade: grupo de intelectuais, acadêmicos e ativistas que se reúnem para discutir e analisar criticamente as questões relacionadas à colonialidade do poder, do saber e do ser. Tem como objetivo principal promover uma compreensão mais profunda das dinâmicas coloniais presentes na modernidade e desenvolver estratégias para desafiar e transformar essas estruturas de poder. O grupo é reconhecido por sua contribuição para os estudos decoloniais e para a promoção de uma educação antirracista e descolonizadora.

eficaz. Na visão da autora, embora muitas vezes se negue a existência do racismo, este está presente na sociedade brasileira, afetando negativamente a vida dos afrodescendentes, fazendo-se visível por meio de desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre negros e brancos.

Ao introduzir o conceito de “raça social”, que se refere a uma construção social baseada em atitudes discriminatórias em relação a certos grupos sociais, Gomes (2013) explica que embora não corresponda a uma realidade biológica, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social, influenciando as relações de poder e a discriminação racial. Mesmo que alguns defendam o uso do termo “etnia” em vez de “raça”, especialmente ao discutir a identidade racial no Brasil, muitos continuam a utilizar o termo “raça” devido à sua relevância política e social no contexto brasileiro.

Gomes (2012) atesta a importância da educação antirracista como uma ferramenta fundamental para combater o racismo, o que envolve a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais, e a promoção do orgulho da ancestralidade africana e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Para a autora, o combate ao racismo requer uma reeducação das gerações mais jovens bem como de toda a sociedade, por meio de reflexão sobre as origens históricas do racismo, da valorização da cultura afro-brasileira e do reconhecimento das desigualdades raciais existentes.

Na análise de Oliveira e Candau (2010), é importante a possibilidade de desenvolver uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracista na educação brasileira contemporânea, a partir do reconhecimento legal que visa atender as reivindicações dos movimentos negros, que lutavam pela inclusão da história dos negros nos currículos escolares e pelo reconhecimento da diversidade étnica do Brasil. Retomando a Lei n. 10.639/2003, os autores explicam que muitos têm sido os debates em busca de avanços no reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação. E descrevem o projeto “A Cor da Cultura” (2005), que buscou disseminar práticas pedagógicas antirracistas, envolvendo profissionais selecionados junto aos movimentos sociais negros e especialistas de universidades.

Conforme expõem Oliveira e Candau (2010), apesar dos avanços, as polêmicas sobre questões raciais na educação continuam presentes na sociedade e nos meios acadêmicos, refletindo uma disputa sobre a noção de identidade nacional e incorporando uma geopolítica do conhecimento.

(...) a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. (...) apesar do grande avanço das discussões e dos debates públicos da questão racial negra no Brasil, em torno do resgate da ancestralidade africana, da reparação, das ações afirmativas, etc., para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêtricos para o reconhecimento social e cultural. (Oliveira e Candau, 2010, p. 36-37).

A citação ressalta a importância de romper com os modelos de pensamento dominantes na academia brasileira e “dar voz” a diferentes formas de conhecimento, especialmente aquelas das comunidades historicamente marginalizadas, para promover uma educação que questione a colonização cultural. Apesar dos avanços na discussão racial no país, como o reconhecimento da herança africana e a implementação de medidas afirmativas, como cotas, ainda persiste o equívoco da democracia racial. Este conceito sugere que a mistura de raças teria criado uma sociedade harmoniosa, enquanto na realidade mantém padrões brancos de identidade e valoriza referências eurocêtricas como as únicas válidas culturalmente.

Essa análise expressa a necessidade de políticas públicas e reformas educacionais, e de uma transformação profunda nas estruturas de poder e nos discursos dominantes, a fim de verdadeiramente promover a equidade racial e cultural no Brasil.

### **2.3 Racismo: conceitos, contextos e cenários**

Dentre as manifestações de questões étnico-raciais, encontra-se o racismo e, segundo Martins, Santos e Colosso (2013, p. 120), o racismo “é um fator determinante das desigualdades e produz humilhação social e sofrimento psíquico dos negros, além de justificativas naturalizantes das injustiças sociais, (...)”. Esses mesmos autores, afirmam que a questão do racismo permeia a sociedade desde ‘sempre’, uma herança de importada da Europa cujos discursos apontavam para a necessidade de “purificar” a raça.

O racismo é uma característica social, política e cultural profundamente enraizada nas estruturas históricas e institucionais de muitas sociedades. Compreendido como um sistema de hierarquização e opressão baseado em

distinções raciais, o racismo se manifesta de formas variadas e afeta especialmente grupos socialmente classificados como minoritários ou marginalizados. A definição do racismo não se prende ao preconceito individual; trata-se de um sistema que articula políticas e práticas que perpetuam desigualdades socioeconômicas e culturais, gerando e reproduzindo privilégios para determinados grupos raciais em detrimento de outros.

Historicamente, o racismo foi consolidado durante os períodos de colonização e escravidão, cujas teorias pseudocientíficas foram utilizadas para justificar a inferioridade de certas “raças” e a superioridade de outras. Esse processo contribuiu para a legitimação do domínio e da exploração dos povos colonizados, estabelecendo uma posição racial que persiste até hoje. Na modernidade, o racismo institucional, refletido em práticas de discriminação sistemática em áreas como educação, mercado de trabalho, saúde e justiça, continua a deficiências racializadas e dificulta o acesso igualitário a direitos e oportunidades.

Compreender o racismo requer uma análise interseccional que considere a dimensão racial como gênero, classe e outros sociais se entrelaçam na produção e reprodução das desigualdades. Esse olhar multidimensional permite que se avance na formulação de políticas públicas efetivas e que se amplie o entendimento sobre as dinâmicas de poder que sustentam o racismo.

De acordo com Brandão (2004), o racismo, surgido por volta de 1920, tem sido interpretado de diferentes maneiras ao longo do tempo, sem que haja um acordo claro sobre seu significado. Cotidianamente, quando se fala sobre racismo, nem sempre concordam sobre o que exatamente isso significa, o que, na visão do autor, torna difícil encontrar soluções para esse problema. Este mesmo autor explica que o racismo é visto como uma ideia que divide as pessoas em grupos com base em diferenças físicas, como cor da pele, e considera alguns desses grupos superiores aos outros, uma ideia vem de histórias antigas e de classificações que foram feitas ao longo da história.

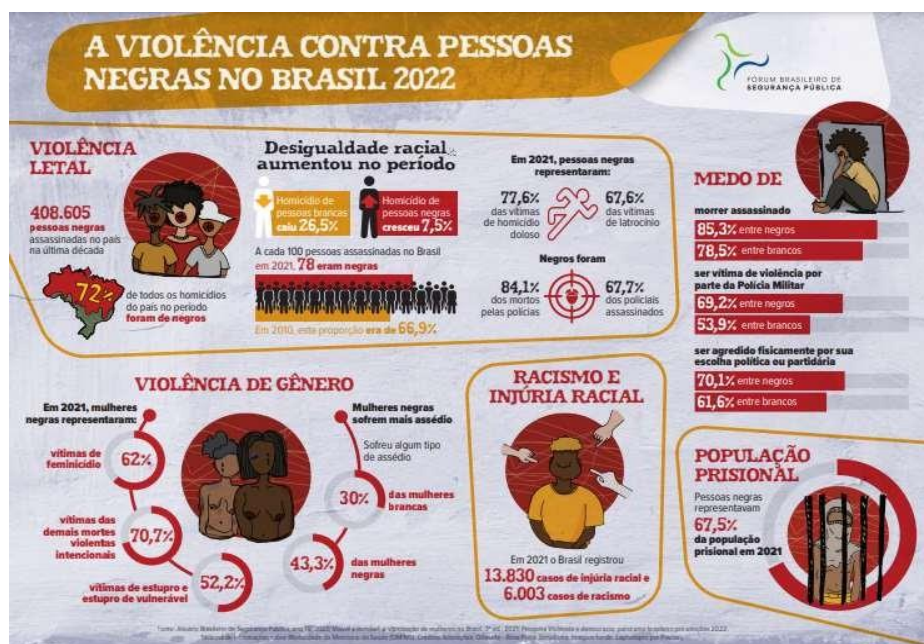
O racismo também está ligado a crenças sobre características físicas determinando coisas como o comportamento ou a inteligência de uma pessoa. Por exemplo, algumas pessoas acreditam que a cor da pele está relacionada com a personalidade ou o valor de uma pessoa. Essas ideias são problemáticas porque podem levar à discriminação e ao tratamento injusto de certos grupos de pessoas. Todas as pessoas são iguais, independentemente da cor da pele ou de qualquer

outra característica física, assevera Brandão (2004).

Os povos que aqui se encontraram e construíram um país que podemos historicamente considerar como um encontro de culturas e civilizações não podem mais, em nome da ciência biológica atual ou da genética humana, ser consideradas como raças, mas sim como populações, na medida em que eles continuam, pelas regras culturais, a participar dos mesmos círculos de união ou casamento, embora esses círculos não estivessem totalmente fechados como ilustrado pelo crescimento da população mestiça. (...) todos esses povos foram oriundos de diverças etnias da Europa, da África, da Ásia, da Arábia etc. Aqui encontraram outros mosaicos indígenas formados por milhões de indivíduos que foram dizimados pelo contato com a civilização ocidental e cujos sobreviventes formam as chamadas tribos indígenas de hoje. Podemos, no plano empírico, afirmar que todas essas diversidades se aculturaram para formar novas etnias “branca”, “negra”, “amarela” etc. (Brandão, 2004, p. 30).

Assim, Brandão (2004) assevera que, apesar das origens étnicas variadas, todos esses grupos se aculturaram para formar novas etnias, e sugere que a ideia de raça não é mais apropriada para descrever a complexidade das identidades étnicas no Brasil, pois, são resultado de uma mistura de influências culturais ao longo da história. A visão europeia era de que “os seres humanos são desiguais por natureza devido às diferentes aptidões inatas que fazem de uns superiores e outros inferiores”, elucidam Martins, Santos e Colosso (2013, p. 120).

Figura 1. Violência contra pessoas negras



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública<sup>4</sup> (2022)

<sup>4</sup> Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/11/infografico-violencia-desigualdade-racial-2022.pdf>.



A cor da pele escura, os cabelos crespos e os lábios e nariz mais volumosos são algumas das características dos negros, e por si mesmas, são motivos de diversos tipos de violência contra eles. Se antes a violência era por essas características, o problema evoluiu, como mostra o infográfico (Figura 1).

Os dados apresentados no infográfico são os mais recentes, num tempo em que já passamos a experiência maciça de isolamento social e de perdas decorrentes da pandemia da COVID-19 – como se isso não bastasse. O aumento da violência contra as pessoas negras mostra o avanço: do racismo (13.830 casos) e da injúria racial (6.003); dos homicídios - de 408.605 casos, 72% eram pessoas negras. Um dado muito interessante e até curioso mostra que os negros representam 84,1% das mortes pelas polícias, e 67,7% dos policiais assassinados, também negros. O número de assédios sofridos pelas mulheres negras é de 43,3% contra 30% sofrido pelas mulheres brancas; 52,2% das mulheres vítimas de estupro e estupro de vulnerável, eram negras. Em meio a tanta violência, o medo assola mulheres e homens negros.

Não se pode afirmar se são resquícios da herança europeia, mas é possível dizer que não há justificativa para o racismo. Nesse contexto, é simplesmente revoltante a fala do médico baiano Raimundo Nina Rodrigues:

Estudos relacionando raça, patologias psiquiátricas e tipologias criminais, defendendo que o retrocesso econômico da Bahia se devia à grande presença da raça negra e de mestiços no Estado, que, com suas doenças, costumes e religião, influenciavam o restante da população. (...) a partir da difusão desse discurso, gerou-se o que se pode chamar de uma “psicologia racial” no Brasil, a qual tinha a pretensão de reduzir os fenômenos psicológicos à condição racial da pessoa. (Martins; Santos; Colosso, 2013, p. 126).

Esse tipo de discurso é uma ofensa a qualquer pessoa negra, independente da região que habita. Isso aumenta o abismo racial e fortalece as situações de racismo e o que dele negativamente provém, como os crimes contra as pessoas negras. Inflamar o racismo é criminalizar a cor da pele! É alimentar “comportamentos preconceituosos e discriminatórios perante os grupos identificados como “bodes expiatórios” do desejo humano de oprimir, explorar, degradar o outro diferente” como bem expõem Martins, Santos e Colosso (2013, p. 126).

De acordo com a Organização dos Estados Americanos – OEA (2009), os dois problemas mais antigos vivenciados nas nações do Hemisfério Ocidental, são o preconceito e a intolerância. Ambos “são diretamente aplicadas a toda a sociedade

da região”, expõe a OEA (2009, n.p.). As ações de combate a estes problemas vêm se construindo desde 21 de setembro do ano 2000, quando da “Elaboração do Projeto de Convenção Interamericana Contra o Racismo e Toda Forma de Discriminação e Intolerância” - Documento elaborado pelo Departamento de Direito Internacional da Secretaria de Assuntos Jurídicos da OEA.

Em 12 de outubro de 2007, a Nota da Missão Permanente do Brasil solicitou “incluir o tema Intervenção da Secretária Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, sobre o Projeto de Convenção Interamericana contra o Racismo e Todas as Formas de Discriminação e Intolerância”, segundo a OEA (2009, n.p.). No entanto, como informa Araújo (2022), somente a partir de 11 de janeiro de 2022 a “Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância” passou a ser adotada no Brasil, assinado pelo então Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. Um longo tempo de espera, que poderia ter sido reduzido, e quiçá, ter contribuído para a diminuição dos números de casos de violência contra as pessoas negras em nosso País. A aprovação da referida Convenção no Brasil, fortalece

O grande pacto de proteção para todos os seres humanos. (...). Com 22 artigos, a convenção estabelece obrigações para os países que ratificarem o documento referentes à proteção de todo ser humano contra a discriminação e a intolerância baseadas em raça, cor, ascendência, origem nacional ou étnica. (...). A Convenção (...) traz os conceitos-chave de discriminação racial, de discriminação racial indireta, de discriminação múltipla ou agravada, racismo, medidas especiais ou de ação afirmativa e intolerância. (...) isso pode se dar em qualquer área da vida pública ou privada e cria um comitê interamericano para a prevenção e eliminação do racismo, discriminação racial e todas as formas de discriminação e intolerância. (Araújo, 2022, s.p.).

Que a adoção do Brasil à citada Convenção renda bons frutos. Até porque o cenário dos frutos do racismo está bem retratado na Figura 1. Adotar a Convenção significa tornar o cometimento de racismo, um crime passível de punição. De acordo com o Artigo 1 do citado Documento, dentre outras definições, o

Racismo consiste em qualquer teoria, doutrina, ideologia ou conjunto de ideias que enunciam um vínculo causal entre as características fenotípicas ou genotípicas de indivíduos ou grupos e seus traços intelectuais, culturais e de personalidade, inclusive o falso conceito de superioridade racial. O racismo ocasiona desigualdades raciais e a noção de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificadas. Toda teoria, doutrina, ideologia e conjunto de ideias racistas descritas neste Artigo são cientificamente falsas, moralmente censuráveis, socialmente injustas e contrárias aos princípios fundamentais do Direito Internacional e, portanto,

perturbam gravemente a paz e a segurança internacional, sendo dessa maneira, condenadas pelos Estados Partes. (Brasil/Casa Civil, 2022, n.p.).

Tal redação é suficiente para compreender que o racismo agora é crime e envolve todo tipo de ação discriminatória de caráter racial, de modo geral, praticado contra pessoas negras. Importante: a violação à Convenção pode e deve ser denunciada para que um cenário mais promissor de verdadeiro combate ao racismo seja desenhado.

O reconhecimento do racismo como crime é uma conquista fundamental, que visa combater a discriminação racial e promover a igualdade de direitos. A criminalização de atos racistas condena formalmente as ações discriminatórias e sinaliza um compromisso institucional com o respeito à dignidade e à humanidade das pessoas negras, vítimas históricas de exclusão e preconceito. Entende-se que a violação de direitos uma infração vai além do âmbito individual, enfatizando a necessidade de justiça e de peças históricas. A denúncia dessas práticas discriminatórias é, assim, um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, contribuindo para a formação de um cenário em que o combate ao racismo deixe de ser apenas um ideal para tornar-se uma realidade concreta e sustentável. Dessa forma,

O combate ao racismo pode ser compreendido de diversas formas pelos diferentes atores sociais, sejam eles membros dos movimentos negros, estudantes, professores, políticos, dentre tantos outros. Nessa construção de oportunidades e diálogos, é nítida a ação individual e coletiva desses sujeitos. Alguns passando a empunhar a bandeira a favor das causas raciais, outros se posicionando contra. Essa divergência de opiniões envolve a forma com que se aceita ou não a existência do preconceito e da discriminação racial e seu combate, como também representa uma bagagem histórica que por muitos séculos excluiu e invisibilizou o negro do cenário sociocultural nacional. Por outro lado, políticas de Estado, como a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que propicia a discussão da temática étnico-racial, permitiu repensar posturas, valores e posicionamentos históricos abertos por mais de quatrocentos anos no Brasil, abalando as estruturas e as conjunturas de um modelo hegemônico de sociedade que silencia o protagonismo de grande parte da população diferenciada pela cor da pele. (Gonçalves; Katrib, 2018, p. 140).

A intolerância contra os negros, no entanto, transcende as práticas explícitas de discriminação, pois é uma especificidade complexa que resulta de séculos de processos históricos, como o colonialismo e a escravidão, que perpetuaram desigualdades sociais, econômicas e culturais. A marginalização e a estigmatização da população negra são reforçadas por uma série de estereótipos e preconceitos que

ainda hoje se refletem nas instituições e no imaginário coletivo. Essa herança histórica influencia a forma como as relações raciais são estruturadas e dificultam o desenvolvimento de um verdadeiro cenário de igualdade.

Para avançar no combate ao racismo, é necessária uma abordagem que vá além da proteção legal e que integre políticas educacionais, culturais e sociais. A promoção de uma educação antirracista nas escolas, por exemplo, é essencial para desnaturalizar o racismo e dismantelar os estigmas associados aos negros. Além disso, a implementação de políticas afirmativas e de inclusão social, tanto no mercado de trabalho quanto nas universidades, ajuda a corrigir desigualdades estruturais e a ampliar as oportunidades para a população negra.

O combate ao racismo exige o envolvimento de toda a sociedade. Ações de sensibilização, campanhas de conscientização e o apoio a movimentos antirracistas são fundamentais para que essa luta não seja apenas uma responsabilidade do Estado, mas de todos. Enfrentar o racismo exige um compromisso coletivo com a transformação das estruturas e das mentalidades, para construir uma sociedade onde o respeito à diversidade e à igualdade racial seja uma realidade cotidiana.

As transformações socioculturais e políticas dos últimos anos, mobilizadas pelas lutas do movimento negro, permitiram repensar a educação nacional, inclusive o ensino superior, e modificar as bases pedagógicas, ampliando o foco das discussões para além de um currículo hegemônico, eurocêntrico e evidenciando a necessidade de compreensão da realidade de forma plural e múltipla. (Gonçalves; Katrib, 2018, p. 140).

E, a intolerância em relação aos negros é um fenômeno complexo que engloba diversos aspectos sociais, históricos e culturais, conforme discuto em seguida.

## **2.4 Intolerância: conceitos, contextos e cenários**

O conceito de intolerância refere-se à falta de aceitação, respeito ou reconhecimento das diferenças étnicas, raciais e culturais dos negros, e pode se manifestar de várias maneiras, desde atos de discriminação e preconceito até formas mais extremas de violência e exclusão social. Os contextos nos quais a intolerância em relação aos negros surge são muitos e variados. Historicamente, os negros foram submetidos à escravidão, à colonização e à marginalização social em muitos países, o que contribuiu para construir estereótipos negativos e estruturas de poder desiguais, com políticas discriminatórias e sistemas de opressão racial têm perpetuado a

intolerância ao longo do tempo. A intolerância, embora pareça social, reflete uma disposição negativa em relação à diversidade, manifestando-se em diversas formas, como a racial, religiosa, de gênero e política.

Netto (s.d) define intolerância no contexto racial afirmando que:

O termo intolerância é construído na legislação e nas discussões acadêmicas por oposição à tolerância. A intolerância racial não é o racismo ou o preconceito ou a discriminação. A intolerância racial é uma atitude de violência, física ou simbólica, baseada na negação do sujeito, de sua pessoa e de sua identidade, por este pertencer a um grupo étnico-racial determinado. Percebe-se, na história, que vários povos e grupos étnicos sofreram discriminação e intolerância. A intolerância racial é crime no Brasil e uma violação de Direitos Humanos. (Netto, s.d., n.p.).

Para a estudiosa acima, a intolerância tem como pano de fundo as práticas de racismo envoltas nas mais diversas formas de violência, como as citadas na Figura 1. A intolerância é a transfiguração da não aceitação das diversidades, da falta do reconhecimento de que todos são iguais perante a Lei e isso diz respeito a direitos e deveres que precisam ser exercidos.

Conceitualmente, a intolerância é compreendida como a exclusão ou aversão a ideias, práticas ou grupos que alteram as normas estabelecidas ou as fronteiras pessoais, podendo resultar em discriminação, violência e exclusão social. Em contextos históricos, a intolerância tem raízes profundas em estruturas de poder e desigualdade, muitas vezes legitimada por discursos que buscam desumanizar ou marginalizar grupos minoritários. Por exemplo, em cenários contemporâneos, a ascensão de movimentos populistas em várias partes do mundo tem sido acompanhada pelo aumento da intolerância em relação a imigrantes e minorias étnicas, resultando em políticas discriminatórias e em um clima de hostilidade que dificulta a convivência, a importação e a promoção de direitos humanos. Essa dinâmica ilustra como a intolerância afeta os indivíduos e grupos vistos, enfraquece a coesão social e os princípios democráticos, exigindo intervenções sociais e educativas que promovam a empatia, o respeito à diversidade à construção de uma sociedade mais inclusiva.

Atualmente, o cenário da intolerância contra os negros pode ser observado em várias esferas da sociedade, incluindo o mercado de trabalho, o sistema educacional, o sistema de justiça criminal e os meios de comunicação. A discriminação racial e o racismo institucional continuam a ser desafios significativos em muitas partes do mundo, impactando negativamente a vida e as oportunidades dos negros.

O combate á intolerância em relação aos negros inicia-se com a conscientização, a educação e ações afirmativas que visem à igualdade racial e ao respeito à diversidade, mediante a implementação de políticas antidiscriminatórias, a promoção da representatividade negra em todos os meios da sociedade e o fortalecimento do diálogo intercultural e da solidariedade entre os diferentes grupos étnicos. Borges, Medeiros e D'Adesky (2009) desenham o cenário das questões étnico-raciais expondo que

A sociedade brasileira encontra-se marcada pela exclusão social e pela discriminação racial. Por motivos históricos e econômicos, os negros e os índios são os grupos que mais sofrem com a desigualdade social e com o preconceito. Os indicadores socioeconômicos revelam, por exemplo, que os afro-brasileiros estão nos níveis mais baixos de pobreza e de escolaridade, enfrentando maiores obstáculos para alcançar posições de prestígio e de comando na sociedade. (Borges; Medeiros; D'Adesky, 2009, p. 3).

Nesse parágrafo os autores confirmam o que exaustivamente as pessoas negras têm vivido no Brasil há mais de cinco séculos, muitas vezes no silêncio. Observando que as questões econômicas lhes são menos favoráveis, mas isso seria até insignificante se não houvesse desrespeito aos seus traços, se valorizassem a tão importante contribuição desse povo na construção de nosso País. O fato de até mesmo ter que nominar “pessoas negras” não deveria ser necessário, pois a sensação de diferença parece aumentar.

Há uma espécie de muro que divide as pessoas entre brancas e negras, o dito abismo racial, que define dois lados completamente diferentes de pessoas como se seus direitos e deveres também o fossem. É uma falsa competição radicada nos falsos valores morais trazidos da Europa, encrustados na relação entre o ser, o ter e o poder – que determina todo o resto. Na visão de Borges, Medeiros e D'Adesky (2009, p. 4) “o Brasil está longe de ser o país da tolerância e da democracia racial. (...) A intolerância, o racismo e o preconceito são, portanto, problemas do nosso tempo que desafiam a sociedade e colocam em questão a nossa capacidade de tratá-los racionalmente”. Talvez seja essa seja a lacuna que vêm impedindo o povo brasileiro de exercerem igualmente seus direitos e deveres de cidadãos.

Imagine-se, por exemplo, uma situação em que uma família negra decide se mudar para um bairro predominantemente branco. Ao chegar lá, a família será recebida com olhares de desconfiança, comentários preconceituosos e até mesmo hostilidade por parte de alguns vizinhos. As crianças negras da família sofrem

discriminação na escola, sendo alvo de piadas e exclusão por causa de sua cor de pele, e os pais enfrentam dificuldades para conseguir empregos ou são submetidos a tratamento injusto no ambiente de trabalho, devido ao preconceito racial.

Nessa situação, fica evidente que a intolerância, o racismo e o preconceito são problemas reais que afetam a vida das pessoas no Brasil. Apesar de o País ser reconhecido por sua diversidade étnica e cultural, a convivência harmoniosa entre diferentes grupos nem sempre é uma realidade. Esses desafios colocam em questão a capacidade da sociedade brasileira de lidar de forma racional e eficaz com questões tão urgentes e importantes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## **2.5 O livro didático**

O livro didático é um importante elemento no contexto educacional, fornecendo uma estrutura organizada de conhecimento para os alunos e auxiliando os professores no processo de ensino. Sua importância reside na capacidade de consolidar informações, oferecer recursos visuais e atividades práticas que complementam as aulas, tornando-se uma ferramenta valiosa para facilitar a aprendizagem.

Na visão de Nilton Mulett Pereira (2009), o livro didático tem sido um instrumento que muito contribui no ensino fundamental no Brasil. Este recurso educacional transmite conteúdos históricos e se configura como um produto cultural de grande complexidade, decorrente de um elaborado processo de seleção teórica, ideológica e comercial. Como tal, o livro didático sugere às novas gerações maneiras de enxergar a história, especialmente a Idade Média e os outros. Em conjunto com “veículos de comunicação como a televisão, a internet, os jornais e o cinema, o livro didático pode ser considerado uma importante ferramenta para a transmissão da cultura e para o estabelecimento de representações sobre quem somos e sobre quem são os outros (idem, p. 2).

Especificamente na disciplina de História, o livro didático tem o essencial papel na transmissão dos eventos passados, contextos culturais e desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo. Ele proporciona uma narrativa que ajuda os alunos a compreenderem os acontecimentos históricos, suas causas e consequências, além de estimular a reflexão crítica sobre diferentes perspectivas. Pode também contribuir

para a formação de uma consciência histórica, promovendo o entendimento das raízes e influências que moldaram a sociedade atual. Ao fornecer fontes primárias, análises de historiadores e recursos visuais, o material didático enriquece o processo de aprendizagem, possibilitando que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação, análise e síntese.

No entanto, os livros didáticos precisam ser sempre atualizados, inclusivos e refletirem uma diversidade de perspectivas, evitando visões unilaterais e estereótipos. O constante aprimoramento desses recursos é fundamental para garantir que estejam alinhados com as abordagens mais contemporâneas da disciplina, promovendo uma educação histórica rica e abrangente.

Quanto ao ensino de História nos livros e outros materiais didáticos, é importante compreender que antecede à inclusão de uma proposta mais certa acerca dos temas relacionados às questões étnico-raciais, os aspectos legais que a embasam.

Exigências éticas, epistemológicas, pedagógicas desencadeadas pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004<sup>a</sup>, 2004b) instigam conhecer, esquadrihar condições, contextos, redes de relações em que as mulheres e os homens ao longo da história da nação, vêm aprendendo e ensinando a exercer cidadania. Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei nº 10.639/2003, que introduziu, na Lei nº 9.394/1996 – das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e europeus com nítidas desvantagens para os primeiros. (Gonçalves e Silva, 2011, p. 11-12).

O texto destaca a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promulgada no Brasil em 2004, como um marco ético, epistemológico e pedagógico. Essas diretrizes têm implicações significativas para a elaboração de livros e materiais didáticos voltados ao ensino de História, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento e à abordagem das desigualdades e discriminações enfrentadas pela população negra ao longo da história do País.



A relação com os materiais didáticos é clara, uma vez que as diretrizes orientam a incorporação obrigatória do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Nesse contexto, os livros didáticos devem refletir essas diretrizes, oferecendo uma abordagem crítica e analítica das relações étnico-raciais no Brasil. Essa mudança visa proporcionar uma representação mais justa e inclusiva da história brasileira, além de fomentar a compreensão da cidadania exercida ao longo do tempo por diferentes grupos étnico-raciais.

O papel do Conselho Nacional de Educação - CNE é destacado como mediador entre o Estado, os sistemas de ensino e as demandas da população, particularmente no que se refere à diversidade social e étnico-racial. A interpretação das determinações da Lei nº 10.639/2003, que incluiu o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, coloca a educação das relações étnico-raciais como ponto central dessas orientações curriculares. Dessa forma, a configuração política curricular proposta pelo CNE influencia diretamente a elaboração de materiais didáticos, exigindo uma abordagem cuidadosa e crítica em relação às desigualdades históricas e ao papel das diferentes etnias na construção da cidadania brasileira.

Para ampliar nosso entendimento em relação ao livro didático, recorreremos à tese de Silva (2021), que analisa a presença e ausência de mulheres negras nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental anos finais, utilizando como referencial teórico a História Cultural, com base nos estudos de Chartier, e também abordagens sobre produção e distribuição de livros didáticos, tendo a autora analisado dezesseis livros de História veiculados entre 2005 e 2014.

De acordo com Silva (2021), leis como a Lei nº 10.639/2003, promovem o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, resgatando a contribuição dos negros para a sociedade brasileira e combatendo práticas racistas. No entanto, aponta-se a necessidade de mudanças nos currículos e na formação docente, para que os educadores possam desenvolver práticas que favoreçam a reflexão crítica e a transformação social. O texto também destaca a importância do currículo oculto, que inclui mensagens não explicitadas no currículo oficial, e a influência dos professores na construção desse currículo.

Essas medidas, conforme expõe Pereira (2009), respondem às demandas de movimentos sociais e apresentam desafios para professores, universidades e autores de livros didáticos, devido à recente pesquisa sobre a história da África no Brasil. O autor destaca que a integração entre História e Antropologia, por exemplo, tem

permitido novos estudos, ajudando a documentar a história de africanos e indígenas. No entanto, muitos educadores ainda conhecem pouco sobre esses temas, ainda que seja essencial expandir o acesso à história da África e dos povos indígenas para professores e alunos, e que os professores reconheçam a importância dessas histórias na formação dos estudantes brasileiros. Historicamente, livros didáticos no Brasil construíram uma visão negativa dessas culturas, raramente permitindo que esses povos se vissem representados, tendo-se observado mudanças nas representações da família brasileira nos livros didáticos mais recentemente.

Silva (2021) destaca que o livro didático tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, os quais o têm abordado sob diferentes perspectivas no contexto do ensino. A autora recorre a Ferreira (2016) para explicar que o livro didático é considerado o instrumento de ensino mais antigo na cultura escolar, superando até mesmo o giz e o quadro negro. Nesse sentido, Silva adentra nas especificidades do livro didático, recorrendo a autores de referência como Circe Bittencourt (1997), João Bueno (2003), Selva Fonseca (2011), Munanga (2006) e Gomes (2012), a fim de situar a perspectiva analítica sobre esse importante instrumento pedagógico.

Os trechos citados são recortes de Silva (2021), os quais abordam diferentes aspectos relacionados ao Livro Didático (LD) no contexto educacional brasileiro, que destacam as percepções de Silva sobre a materialidade do LD, sua consolidação como recurso pedagógico, sua relação com o Estado e a política educacional, além de reflexões sobre sua função e influência na cultura escolar. Esses excertos representam a visão e as análises específicas da autora sobre o LD e sua importância no cenário educacional contemporâneo.

Silva (2002) expõe que o LD tem uma intencionalidade no currículo, representando espaço de trajetória, identidade e discurso autobiográfico, indo além das teorias tradicionais sobre o currículo. Já Chervel (1990) argumenta que o LD sofre mudanças ao longo do tempo, alternando entre períodos de estabilidade e de crise, refletindo as transformações nas disciplinas escolares. Enquanto Munakata (2016) analisa que o LD é portador dos saberes escolares, integrando a cultura escolar e exercendo influência política e social. Para Choppin (2004), o LD desempenha quatro funções essenciais - referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental - refletindo questões fundamentais na educação e na sociedade.

Para Bittencourt (1997), o LD é considerado um lugar de representatividade e de poder ideológico, sendo ao mesmo tempo um suporte para o trabalho do professor

e um instrumento de controle do Estado. Já Gomes (2017), afirma que é importante analisar criticamente os conteúdos dos LDs para enfrentar impactos discriminatórios no contexto escolar. Nesse contexto, Silva (2021) explica que o Programa “Educação para Todos” (1985) foi criado para universalizar o acesso aos LDs, tornando-se um dos maiores programas de comercialização e distribuição de livros escolares no Brasil.

Na visão de Choppin (2004 *apud* Silva, 2021), o livro didático tem despertado interesse entre os pesquisadores devido à sua função de transmitir conhecimentos, ideologias e pontos de vista sobre a história, influenciando a formação intelectual dos sujeitos; a interação ocorre com uma materialidade que envolve vários agentes, desde a concepção dos conteúdos até sua utilização pelo professor e interpretação pelos alunos. A concepção do LD é influenciada pelo ambiente pedagógico e pelo contexto regulador, envolvendo financiamento, equipes especializadas e debates na sociedade. Os LDs são ferramentas pedagógicas e instrumentos de seleção cultural que reforçam e disseminam determinados saberes legitimados, sendo concebidos por muitos como instrumentos ideológicos que estabelecem conexões entre saberes, referências, autores e editoras.

Ao discutir o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde sua criação em 1985, Silva (2021) afirma que este apresenta mudanças em relação aos programas anteriores, como a ampliação do acesso aos livros, a indicação pelos professores, a reutilização dos livros e a extensão da oferta para as séries iniciais. O PNLD visa atender à demanda constitucional por educação de qualidade, democratizar o acesso à informação e cultura, fomentar a leitura e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, o que o fez crescer significativamente ao longo dos anos, beneficiando milhões de alunos, embora tenha enfrentado críticas, especialmente em relação à falta de transparência na escolha das editoras na primeira década.

Ao considerar os excertos de Silva (2021) em conjunto com as análises dos outros autores citados em seguida, é possível obtermos uma compreensão mais abrangente e aprofundada sobre o papel e o impacto do LD na educação brasileira. Assim, Gonçalves (2019) afirma que, em alguns estados, os dez livros mais solicitados pelos professores em cada disciplina traziam situações discriminatórias, corroborando a crítica de Célia Cassiano (2013) sobre a distribuição de LDs preconceituosos e desatualizados pelo Ministério da Educação (MEC). Sérgio Nascimento (2012) aponta que a comercialização de livros está ligada às relações de dominação e à luta para

alterá-las, evidenciando a conexão do conhecimento escolar com dinâmicas de classe, gênero e raça.

Miranda e Luca (2004) discutem os processos de avaliação do LD ao longo do tempo, expondo as mudanças na forma de avaliação e na organização dos guias, além de observarem uma transição de obras que veiculavam estereótipos para cuidados mais evidentes na exclusão desses elementos. Freire (2011) assevera que a escrita não é inocente e está permeada de ideologia e sentido político, indicando que o LD reflete intencionalidades e posicionamentos históricos. Por fim, Fonseca (2008) observa que os currículos de história se corporificaram nos LDs, influenciados pelo Estado e pela indústria editorial brasileira. Esses autores, conforme abordou Silva (2021), discutem diferentes aspectos do LD, desde sua distribuição até sua influência nas relações de poder e na construção do conhecimento histórico escolar.

Analisando os dizeres de Silva (2021) na perspectiva da relação entre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a questão do racismo nos LDs, é possível compreender a necessidade de adequar as obras, especialmente as não aprovadas anteriormente, em resposta aos pontos de atenção gerados. A autora traz que a narrativa histórica nos LDs é moldada pela perspectiva do autor e da editora, influenciada pelas diretrizes do PNLD e pelas políticas educacionais federais. E, ao abordar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ela questiona a efetividade dessas diretrizes em abordar temas como a diversidade étnico-racial, apontando desafios na implementação prática, afirmando a importância de se atentar para as formas implícitas e explícitas de racismo nas narrativas dos LDs, considerando o papel do PNLD e dos PCNs na orientação dessas publicações e nas práticas pedagógicas relacionadas.

Nesse contexto, os livros didáticos examinados por Silva (2021) foram amplamente utilizados nas escolas públicas do Brasil entre 2005 e 2014, principalmente da editora Ática e FTD. Sua pesquisa focou na presença ou ausência de mulheres negras nessas obras, e analisou o contexto das editoras, destacando sua importância no mercado editorial brasileiro. A autora constatou que as mulheres negras são representadas de forma limitada, muitas vezes apenas como escravizadas e em uma perspectiva inferiorizada, concentrando-se especialmente nos volumes de 2005 da 6ª série e de 2014 do 7º ano. Nos demais volumes, a presença das mulheres negras é negligenciada ou diminui à medida que se avança nas séries.

Silva (2021) auxilia a compreender o livro didático em sua relação com a educação antirracista por diversos motivos, dentre os quais, ao analisar a representação das mulheres negras nos livros didáticos, a pesquisa revela ausências e estereótipos que perpetuam visões distorcidas e excludentes da história e contribuem para a manutenção do racismo estrutural. Ao destacar as limitações e falhas na representação das mulheres negras, a autora promove a conscientização sobre a importância da inclusão e da representatividade para uma educação antirracista. Isso sensibiliza os educadores e demais agentes educacionais para a necessidade de mudança.

No campo educacional, olhar para essa história ajuda a compreender o papel da escola na formação de sujeitos e estes, na interação com a sociedade. Com isso, ao estudar as relações estabelecidas no campo do livro didático e suas interferências na sociedade, é possível aproximar-se de conceitos absorvidos ou negados pelos sujeitos em formação no período escolar. (Silva, 2021, p. 183).

Os resultados da pesquisa podem embasar políticas educacionais voltadas para a revisão e melhoria dos conteúdos dos livros didáticos, promovendo uma representação mais fiel e inclusiva da história e das contribuições das mulheres negras para a sociedade. Além disso, a abordagem de Silva (2021) suscita debates e reflexões sobre as estruturas presentes nos materiais didáticos, incentivando a busca por soluções que promovam uma educação mais igualitária e antirracista, podendo inspirar práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às questões raciais.

Assim, a tese de Silva (2021) é uma referência importante, que contribui para a percepção da necessidade de uma educação mais consciente, inclusiva e antirracista, ao identificar e problematizar as lacunas e estereótipos presentes nos livros didáticos e ao propor caminhos para uma representação mais justa e equitativa da história e da diversidade cultural. Importante também por indicar a necessidade de avanços na representação e participação das mulheres negras na história contada nos livros didáticos, em conformidade com a legislação vigente e em busca de uma educação mais plural e inclusiva.

### 3. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento um detalhamento do caminho metodológico utilizado para realizar a pesquisa. Este estudo teve como objetivo central compreender em que momento as questões étnico-raciais são tratadas, e que noções de sujeitos estão postas junto aos materiais utilizados nas práticas docentes no Ensino Fundamental. Neste sentido, para fazer esse levantamento do material didático, foi necessário visitar as secretarias de educação do município e do estado, para realizar um mapeamento e a partir deste, fazer o cálculo amostral representativo para a coleta.

A pesquisa se deu, primeiramente, com fins de fundamentar o estudo como um todo, a partir da busca bibliográfica (pesquisa junto à base de dados da CAPES) e, posteriormente, será documental (análise das apostilas). Considerando o tema da pesquisa e os objetivos propostos, ela assume uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, com enfoque descritivo, por meio de procedimentos bibliográficos e documentais, com análise de discurso.

#### 3.1 Tipo e método de pesquisa

Conforme exposto, o estudo ora apresentado possui características da abordagem qualitativa. Nesta abordagem Minayo (2001) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

Dessa forma, os dados qualitativos e quantitativos não se advertem, segundo Minayo (2002). Eles se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. A autora complementa que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os/as investigadores/as a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Para Ludke (2012), os dados coletados são predominantemente descritivo e, nesse caso, as autoras querem destacar que as informações obtidas necessitam de análise/apreciações, ou seja, as informações são apenas descrições de fatos existentes e/ou preexistentes, em outras palavras, são dados brutos que precisam ser lapidados. De acordo com Santos (2002), na pesquisa descritiva realiza-se o levantamento das características do fenômeno em estudo. O levantamento, conforme explica Santos (2002, p. 28) “É a pesquisa que busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Trata-se de um procedimento útil, especialmente pesquisas descritivas”.

A pesquisa foi realizada por meio da coleta de dados de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Santos (2002), a pesquisa bibliográfica é o conjunto de materiais, escritos que contém informações já elaboradas e publicadas por outros autores, e a utilização total ou parcial de quaisquer destas fontes é o que caracteriza uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia; sua finalidade é colocar o/a pesquisador/a em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa (Pádua, 2004).

Santos (2002) afirma que o conhecimento de termos técnicos e sinônimos é imprescindível para qualquer pesquisa científica. É preciso ainda: registrar e organizar os dados bibliográficos referentes aos documentos obtidos e empregados na pesquisa científica; desvendar, recolher e analisar as principais contribuições sobre um determinado fato, assunto ou ideia. Além disso, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) consideram como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação e, em se tratando da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, plano de aula, trabalhos de alunos/as são costumeiramente utilizados.

Qualquer suporte que contenha informações registradas, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova pode servir como corpus para uma pesquisa documental. Ela inclui impressos, manuscritos, registros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação (Associação Brasileira de Normas Técnicas - NBR6023, 2000). Para analisar os dados obtidos nas pesquisas, utilizamos a técnica de análise de discurso, que busca examinar com atenção a forma que os documentos se apresentam.

Para Richardson (2010), no se refere à abordagem qualitativa, remete-nos ao nosso trabalho, especialmente, quando o autor enfatiza que essa metodologia deve ser aplicada em trabalhos complexos que buscam compreender as estrelinhas do que está sendo dito sobre uma determinada temática. Portanto entendemos que, para analisar os discursos que constituem nas apostilas, é fundamental que tenhamos o máximo de informações no que tange ao objeto estudado.

Conforme explica Michel Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre ensino fundamental, nessa perspectiva, significa antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.

Essas lições podem ser interpretadas de forma pessoal, expressando o entendimento individual que o/a investigador/a traz para o estudo, a partir de sua própria cultura, sua história e suas experiências. Também pode ser um significado derivado de uma comparação de resultados com informações extraídas da literatura ou de teoria existentes. Dessa forma, os resultados confirmam informações passadas ou divergem delas. Isso também pode sugerir novas questões que precisam ser respondidas, questões levantadas por dados e análises que o/a investigador/a não previu no começo do estudo (Lincoln; Guba, 1985).

A técnica de questionamentos também é usada nos métodos de pesquisa qualitativa. Além disso, quando pesquisadores/as qualitativos/as usam uma lente teórica, podem formar interpretação que exigem uma agenda de ações para reforma e mudança. Assim, a interpretação na pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, ser adapta para diferentes tipos de projeto e ser flexível para transmitir significados pessoais, baseados em pesquisa, e de ação. (Creswell, 2007).

Embora a validação de resultados ocorra em todo o processo de pesquisa, essa discussão destaca para enfatizar sua importância - quem desenvolve uma proposta precisa informar os passos que vai dar no estudo para verificar a precisão e credibilidade de seus resultados. A validade não tem as mesmas conotações que tem na pesquisa quantitativa, nem vem acompanhada de confiabilidade ou generalização



da aplicação de resultados a novos cenários, pessoas ou amostragens. De uma forma limitada, os pesquisadores qualitativos podem usar a confiabilidade para verificar consistência dos padrões no seu desenvolvimento de temas entre diversos investigadores em uma equipe. Eles também podem generalizar algumas facetas da análise de casos múltiplos (Yin, 189). No geral, porém, confiabilidade e generalização desempenham um papel menor na investigação qualitativa. (Creswell, 2007).

A validade, por outro lado, é vista como um ponto forte da pesquisa qualitativa, mas é usada para determinar se os resultados são acurados do ponto de vista do/a pesquisador/a, do/a participante ou dos/as leitores/as de um relato (Creswell e Miller, 2000). Há uma abundância de termos na literatura qualitativa para transmitir essa ideia, termos como integridade, autenticidade e credibilidade (Creswell e Miller, 2000), e este é um tópico muito debatido (Lincoln e Guba, 2000).

### **3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados**

Os materiais analisados neste estudo foram livros didáticos do ensino fundamental do 1º ao 4º ano de escolas municipais de Rondonópolis, da disciplina de História. A editora Plural foi a responsável pela distribuição dos materiais. Os dados foram coletados com rastreamento de assuntos, junto aos materiais, de questões ligadas à cultura africana e afro-brasileira e questões étnico- raciais em geral.

Os dados foram analisados com base nas perspectivas de discurso adotadas por Michel Foucault. De acordo com Kroetz, Ferraro e Souza (2018), a Análise do Discurso (AD) teve origem nas décadas de 1950 e 1960, durante o auge do estruturalismo, emergindo como resposta à quebra preconizada pelos defensores do estruturalismo, que buscavam se afastar da fenomenologia, psicologismo e hermenêutica, relegando o sujeito a um papel incômodo na análise do objeto científico. Essa perspectiva predominou na França até 1967, quando o estruturalismo atingiu seu ápice, apesar de mostrar fendas internas.

Entretanto, conforme explicam Kroetz, Ferraro e Souza (2018), as transformações no campo das ciências humanas provocaram uma subversão no paradigma estruturalista. Desse cenário de mudanças, a AD buscou resgatar conceitos como historicidade, língua e sujeito, anteriormente desconsiderados pelas correntes legitimadas na época. O quadro teórico-epistemológico desse modelo de análise é entrelaçado com análises que problematizam conceitos específicos e

redefinem limites, configurando a AD como um campo distinto no conhecimento sobre linguagem, diferenciando-se por método e prática.

Na AD todas as abordagens compartilham a recusa da ideia de que a linguagem seja um meio imparcial de reflexão e descrição do mundo, enfatizando o papel do discurso na construção e interpretação da vida social. A AD, influenciada por mudanças teóricas e políticas nas décadas de 1980 e 1990, aproximou-se de diversos pensadores, sendo Michel Foucault um deles. Elementos de obras como “Vigiar e Punir”, “Microfísica do Poder”, “A arqueologia do saber” e “A Ordem do Discurso” exerceram impacto direto nos estudos relacionados à AD, expõem Kroetz, Ferraro e Souza (2018).

Foucault, ao abordar o discurso, ressalta sua relação intrínseca com o poder e o desejo, advertindo sobre o perigo da proliferação discursiva indefinida, destacando que todo discurso é controlado, selecionado e organizado por procedimentos que buscam conjurar seus poderes e perigos. Kroetz, Ferraro e Souza (2018) concordam que o discurso, segundo Foucault, é uma manifestação do desejo, mas também é objeto desse desejo, conectando-se tanto ao poder quanto ao desejo. Essa concepção realça a necessidade de compreender os discursos não apenas como reflexos de lutas e sistemas de dominação, mas como elementos pelos quais se luta e busca poder.

Foucault, em sua aula inaugural “A Ordem do Discurso”, apresenta o discurso como uma prática social que expressa relações de poder e destaca a importância de considerar as condições de possibilidade, apropriação e utilização de regras nessa prática. Ele alerta para a complexidade do discurso, sua relação intrínseca com o poder, e sublinha que a produção discursiva é controlada por procedimentos que regulam seu acontecimento. Assim, de acordo com Kroetz, Ferraro e Souza (2018), a análise do discurso, na perspectiva de Foucault, procura desnaturalizar discursos que foram considerados como dados desde sempre, considerando a materialidade dos discursos em sua constituição de práticas e sujeitos.

Nessa perspectiva consideramos importante comparar o LD de História do 6º ano com os LDs de História utilizados do 1º ao 4º ano, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologia, para entender como as questões étnico-raciais são abordadas ao longo da educação fundamental. Metodologicamente, essa comparação se realiza através da análise do discurso, uma abordagem que permite identificar padrões, continuidades e rupturas na forma como os conteúdos são apresentados aos alunos.

Primeiramente, essa comparação auxilia a entender a progressão e a consistência da narrativa sobre questões étnico-raciais ao longo do ensino fundamental. Ao analisar os LDs desde o 1º ano até o 4º ano, podemos identificar como os temas relacionados à diversidade étnica e racial são introduzidos, desenvolvidos e aprofundados. Isso me permite verificar se há ou não uma construção gradual de conhecimento ou se os temas são tratados de maneira esporádica e desconexa, o que pode impactar a compreensão e a internalização desses conteúdos pelos alunos.

Comparar os LDs de diferentes anos me permite identificar possíveis mudanças na abordagem pedagógica e na contextualização das questões étnico-raciais. Nesse contexto, a análise do discurso se realiza examinando tanto os textos quanto as imagens presentes nos LDs. Isso envolve a identificação de temas recorrentes, a forma como os sujeitos (africanos, indígenas, europeus) são representados e os discursos predominantes sobre eventos históricos. A análise do discurso também permite identificar a presença de narrativas eurocêntricas e a forma como elas podem perpetuar estereótipos e preconceitos.

A comparação entre os LDs de diferentes anos pode revelar como as práticas pedagógicas evoluem e como os conceitos de sujeito se manifestam ao longo do tempo. Isso inclui a análise de atividades propostas, questões para discussão e projetos sugeridos, que podem evidenciar uma abordagem mais inclusiva e crítica ou, ao contrário, uma perpetuação de concepções tradicionais e limitadas.

## **4. QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO**

Neste capítulo exploro como as questões étnico-raciais são integradas e refletidas nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental, com um foco especial no 1º ao 4º ano, visando responder às perguntas norteadoras sobre a localização e abordagem dessas questões nos estudos educacionais recentes e a forma como são representadas nos livros didáticos adotados pelos professores.

### **4.1 Análise do livro didático**

Analiso o conteúdo do Livro 01 do 6º ano do Ensino Fundamental II, distribuído nas escolas de Rondonópolis – MT, pela Secretaria Municipal de Educação, adotado como livro didático oficial na formação dos alunos e na prática pedagógica dos professores. Examinando a abordagem às questões étnico-raciais, a inclusão de temas relacionados à diversidade cultural, história e contribuições das diferentes etnias para a sociedade brasileira, a metodologia didática proposta, observando se ela promove uma reflexão crítica e inclusiva, a presença de estereótipos e preconceitos, e a forma como os sujeitos étnico-raciais são representados visual e textualmente.

A análise do livro do 6º ano do Ensino Fundamental II, embora não esteja diretamente inserida no foco primordial da pesquisa sobre a relação étnico-racial nos livros do 1º ao 4º ano, revela-se de grande relevância ao fornecer uma compreensão mais ampla e contínua do desenvolvimento de abordagens pedagógicas sobre diversidade e inclusão ao longo da trajetória escolar. O 6º ano, representando uma fase de transição em que os alunos começam a abordar conteúdos mais complexos e a desenvolver um pensamento crítico, permite observar se os temas relacionados à diversidade étnico-racial são tratados de forma consistente e aprofundada em níveis mais avançados de escolaridade.

A presença de representações e narrativas étnico-raciais nos livros do 6º ano pode influenciar a maneira como os estudantes percebem e interagem com as diferenças, sendo, portanto, essencial para garantir que os princípios de igualdade e respeito à diversidade sejam integrados de maneira consistente em toda a trajetória educativa. Esta análise permite identificar possíveis lacunas na abordagem desses temas, refletindo sobre a continuidade da formação de valores de respeito e inclusão que se inicia nos anos iniciais.

Figura 2 - Imagem de abertura: “A construção da história humana”



Fonte: LD 6º ano EFII (p. 6)

A imagem que traz a abertura do segundo Capítulo, mostra dois homens negros praticando capoeira, que é uma expressão cultural afro-brasileira que combina elementos de luta, dança, música e acrobacias, é uma forma de arte marcial originária do Brasil, desenvolvida por escravos africanos durante o período colonial. A presença de dois homens negros praticando capoeira na imagem ressalta a importância dessa prática como parte da história e da cultura afrodescendente no Brasil, e mostra como a capoeira é uma manifestação da resistência e da identidade cultural do povo negro, que a utilizou como uma forma de preservar sua cultura e resistir à opressão histórica.

Poderia questionar, o que a imagem trazida implica na construção da história humana. De fato, ao mostrar uma manifestação cultural específica, a capoeira, que tem suas raízes na história do povo negro, especialmente durante o período colonial brasileiro, o/a aluno/a poderá aprender que a prática da capoeira é uma expressão da cultura afro-brasileira e está intrinsecamente ligada à história da diáspora africana, à resistência à escravidão e à preservação da identidade cultural.

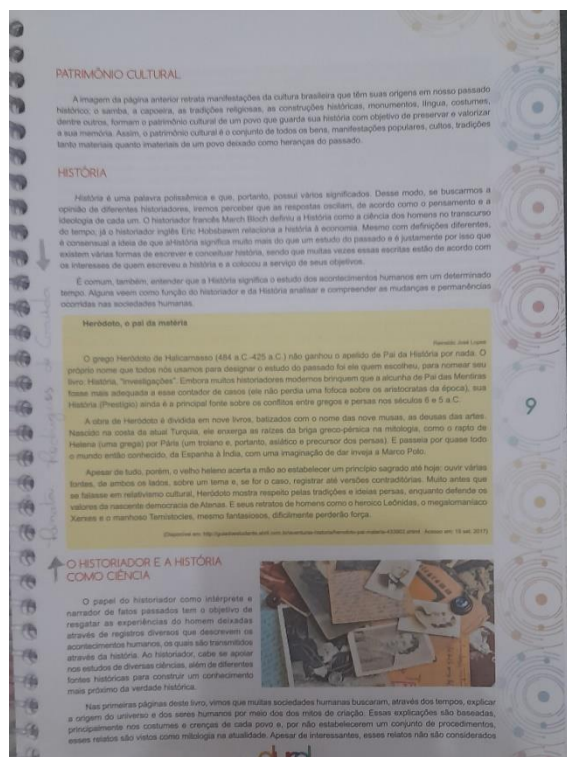
Ao retratar dois homens negros praticando capoeira, a imagem destaca como essas práticas culturais contribuíram para a formação da identidade nacional brasileira e para a construção da história humana, como explicam Adriana Raquel Ritter Fontoura e Adriana Coutinho de Azevedo Guimarães (2002):

A história da capoeira está intimamente ligada à história dos negros no Brasil. Quando os europeus aqui chegaram, necessitaram encontrar mão-de-obra barata para a exploração das terras. Os indígenas, de imediato capturados, reagiram à escravidão e não suportaram os maus-tratos a que foram submetidos. Os colonizadores precisaram, então, buscar nova mão-de-obra escrava, e para isso trouxeram negros da África. (Fontoura; Guimarães, 2002, p. 141).

A história da capoeira é uma expressão rica de resistência e adaptação cultural, revelando como os africanos escravizados trouxeram consigo a força de trabalho, suas culturas, tradições e modos de resistência. Ela representa a luta pela liberdade, a resistência cultural e a busca por autonomia e reconhecimento dentro de uma sociedade historicamente marcada pela desigualdade racial. E sugere que a história humana é construída por meio de eventos políticos e econômicos, por meio das práticas culturais e das experiências vividas pelas diferentes comunidades ao longo do tempo. Ela lembra da importância de reconhecer e valorizar as contribuições de todos os grupos étnicos para a construção da história global. No entanto, toda essa perspectiva será assim, concebida se trabalhada dessa forma, com essa visão.

Na página seguinte, dando continuidade ao tema (A construção da história humana), o texto trata do patrimônio cultural, da história, e “O historiador e a história como ciência”.

Figura 3 - A construção da história humana



Fonte: LD 6º ano EFII (p. 7)

Ao tratar do patrimônio cultural e história, posso destacar ideias positivas, como o patrimônio cultural brasileiro, que inclui elementos como samba, capoeira, tradições religiosas e construções históricas, como forma de preservar a memória e a história do país. O patrimônio cultural brasileiro é uma rica expressão da diversidade e da nossa história, abrangendo uma ampla gama de elementos que refletem sua herança cultural e social. O samba, por exemplo, é uma das manifestações culturais mais emblemáticas do Brasil, originário das comunidades afro-brasileiras no Rio de Janeiro; com suas raízes profundamente enraizadas na história da escravidão e da resistência, o samba tornou-se um símbolo da cultura brasileira, reconhecido mundialmente por sua energia, ritmo contagiante e expressão artística.

A capoeira, por sua vez, é uma arte marcial afro-brasileira que combina elementos de dança, música e luta, desenvolvida pelos escravos como uma forma de resistência e autodefesa. Hoje ela é praticada em todo o mundo e é reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO, destacando sua importância cultural e histórica.

De acordo com Fontoura e Guimarães (2002), a capoeira surgiu da mistura de várias lutas, danças, rituais e instrumentos musicais africanos trazidos por escravos ao Brasil. Desenvolvida durante o regime de escravidão, especialmente em Salvador e no Recôncavo Baiano no século XIX, a capoeira foi adaptada para disfarçar a luta como dança, ajudando os escravos a resistirem à opressão. Incorporando elementos de combate, dança e música, a capoeira se tornou uma prática cultural e cerimonial que preservava a identidade africana e fomentava a coesão social. Além de ser uma arte marcial, a capoeira simboliza a resistência e a criatividade dos africanos escravizados, contribuindo significativamente para a formação da identidade afro-brasileira.

A capoeira, uma das expressões culturais africanas aqui recriadas, constitui-se num polo de afirmação cultural e de integração dos diversos grupos étnicos, culturais e sociais da sociedade brasileira. Tal qual o samba, ou mais do que ele, a capoeira mescla as diferenças raciais no jogo dos corpos que se tocam, se entrelaçam, se abraçam, na grande roda dos capoeiristas, ao som do ritmo contagiante dos berimbaus e das vozes que entoam cantigas do repertório popular. Negros, brancos e mestiços têm acesso à roda e aos segredos da capoeira, através da corrente da qual emana força e magnetismo, essência, axé e energia. (TRAVASSOS, 1999). Qualidades morais e comportamentais tomam caráter imanente na concepção do branco que se identifica com valores culturais negros. (Silva, 2011, p. 87-88).

Outro elemento significativo no patrimônio cultural brasileiro, são as tradições religiosas, que refletem a diversidade de crenças e práticas espirituais presentes no país. Desde as tradições afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, até o catolicismo e o espiritismo, as práticas religiosas influenciam profundamente a cultura brasileira, moldando suas festas, rituais e expressões artísticas.

De acordo com Silva (2011), as tradições religiosas do povo africano, em particular as expressões nas práticas de culto aos Orixás, Voduns e Inkices, revelam uma riqueza cultural e espiritual que resistiu ao processo de imposição da religião católica durante o período da escravidão. Ao invés de uma resistência violenta, os africanos escravizados desenvolveram estratégias de sobrevivência que permitiram a manutenção de suas opiniões e práticas religiosas. Nesse contexto, a adoção de figuras católicas como forma de escudo protetor para suas divindades originais exemplifica a resiliência cultural desse povo.

Os africanos estabeleceram paralelismos entre os Santos Católicos e seus Orixás, utilizando características morais e espirituais comuns como base para essa correspondência. Assim, quando um afrodescendente identifica Oxalá com Jesus Cristo, trata-se de uma comparação profunda que reflete uma continuidade de fé e valores. Essa estratégia de adaptação e sincretismo representa uma forma de resistência e reafirmação da identidade cultural, demonstrando como as tradições religiosas africanas se entrelaçaram com a nova realidade imposta, criando um espaço onde a liderança à religião de origem e a liberdade de elementos da religião católica coexistem de maneira complementar. Essas práticas preservaram a espiritualidade africana e desenvolveram identidade para a formação de uma nova cultura, que permanece significativa nas sociedades contemporâneas.

Já as construções históricas, como igrejas, casarões coloniais, fortalezas e sítios arqueológicos, são testemunhos tangíveis da história do Brasil, representando diferentes períodos e influências culturais ao longo dos séculos. Esses monumentos e edificações são importantes como registros históricos e como locais de visitação e turismo, contribuindo para a economia e a promoção cultural das regiões onde estão localizados. Assim, o patrimônio cultural brasileiro é uma expressão viva da identidade nacional, enraizada em séculos de história, diversidade e criatividade. Nesse contexto,

A contribuição cultural dos africanos é visível nas populações das regiões onde esses povos se localizaram e vem se expandindo rapidamente nas regiões onde predominam povos descendentes de outras raças e etnias. Especificamente na Bahia, o olhar do estrangeiro vê como descendentes de



africanos toda a sua população, independente da cor da sua pele, pelo seu jeito de andar, de falar, de dançar, de comer, de rir, de sentar. “Na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra [...]. (Silva, 2018, p. 82).

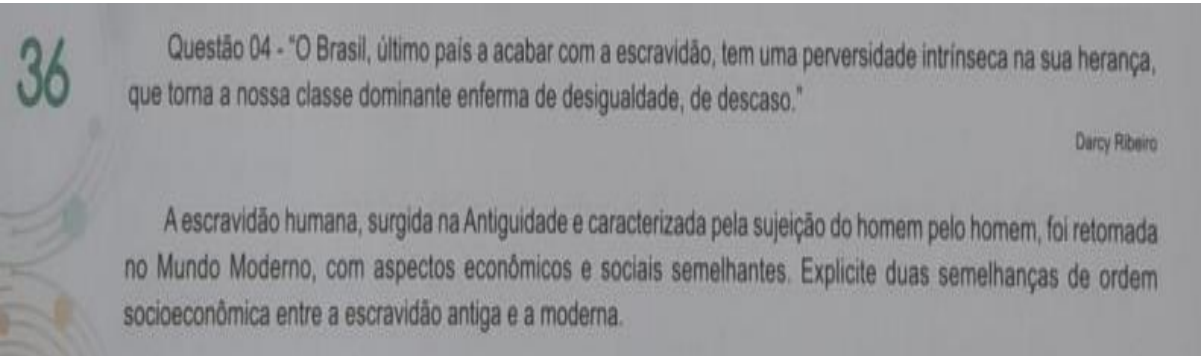
Outro ponto relevante encontrado no texto do livro analisado, é o reconhecimento da polissemia da palavra “história”, evidenciando que diferentes historiadores têm interpretações variadas, o que pode enriquecer o debate historiográfico. O texto apresenta Heródoto como uma figura central na história, destacando seu papel como pioneiro no estudo do passado e sua abordagem respeitosa às diferentes tradições culturais.

No entanto, percebo ideias contraditórias, como ao mencionar as diferentes interpretações da história, sugere que a objetividade histórica é relativa e influenciada pelas ideologias dos historiadores, o que pode levantar questões sobre a neutralidade da história como disciplina. A abordagem de Heródoto como “o pai da matéria” pode ser contestada, já que suas obras são reconhecidas por misturar mitologia com eventos históricos e não seguem os padrões modernos de pesquisa histórica. Dessa forma, o texto destaca a importância do patrimônio cultural e reconhece as complexidades da história como disciplina, mas também levanta questões sobre objetividade e interpretação histórica.

Ao examinar o texto cuidadosamente, não identifiquei qualquer sinal de discriminação, mas, sim a oportunidade de o/a professor/a abordá-lo de maneira crítica e construtiva, promovendo a inclusão e a diversidade.

Dentre as atividades contidas nesse exemplar, deparei-me com a seguinte questão:

Figura 4 - Questão 04



36

Questão 04 - “O Brasil, último país a acabar com a escravidão, tem uma perversidade intrínseca na sua herança, que torna a nossa classe dominante enferma de desigualdade, de descaso.”

Darcy Ribeiro

A escravidão humana, surgida na Antiguidade e caracterizada pela sujeição do homem pelo homem, foi retomada no Mundo Moderno, com aspectos econômicos e sociais semelhantes. Explícite duas semelhanças de ordem socioeconômica entre a escravidão antiga e a moderna.

Fonte: LD 6º ano EFII (p. 36)

A questão é apresentada logo após o texto que trata dos Amoritas, uma antiga tribo semita que se estabeleceu na região da Mesopotâmia por volta do século XVIII a.C., que teve papel significativo na história da região, especialmente durante o Primeiro Império Babilônico, fundado por Hamurabi por volta de 1792 a.C. (LD 6º ano EFII). Foi um dos primeiros estados centralizados na história, com sua capital na cidade de Babilônia, localizada na Mesopotâmia, no atual Iraque. Hamurabi é mais conhecido por ter promulgado um dos conjuntos mais antigos de leis escritas conhecidas como o Código de Hamurabi, uma das conquistas legislativas mais importantes da antiga Mesopotâmia.

O referido Código consistia em um conjunto de leis, códigos e punições para diversas questões jurídicas, civis e criminais. Essas leis eram gravadas em uma estela de pedra e exibidas publicamente para que todos pudessem ver, e o código era baseado no princípio da retaliação, ou seja, “olho por olho, dente por dente”, e incluía disposições para questões como propriedade, casamento, comércio e responsabilidade civil. (Higa, 2024).

O Código de Hamurabi refletia a sociedade da época, onde o rei era considerado como o intermediário entre os deuses e os homens, e a justiça era vista como uma expressão da vontade divina. Embora o código tenha sido rigoroso em algumas áreas e favorecido os interesses dos nobres e poderosos, também continha disposições para proteger os direitos dos menos privilegiados, como viúvas, órfãos e escravos. Os itens 16, 18, 19 e 20 do Código de Hamurabi tratam das leis relacionadas aos escravos, abordando questões como roubo envolvendo escravos, punições para ferimentos causados a escravos, direitos e deveres dos donos de escravos, bem como regras sobre a liberdade dos escravos e sua relação com o casamento. Esses itens demonstram como o código regulava aspectos específicos da vida dos escravos na sociedade babilônica. (Higa, 2024).

Apesar desse texto, para responder à questão, o/a aluno/a deveria ter compreendido que escravidão antiga e moderna compartilham semelhanças socioeconômicas significativas, apesar de ocorrerem em contextos históricos diferentes. Tanto na escravidão antiga quanto na moderna, uma das principais semelhanças é a exploração do trabalho humano. Nos dois casos, os escravos eram forçados a trabalhar sem remuneração adequada, muitas vezes em condições desumanas, para enriquecer seus proprietários. Na escravidão antiga, os escravos

eram utilizados principalmente na agricultura, mineração e construção, enquanto na escravidão moderna, eram empregados em plantações, fábricas e outras indústrias.

Outra semelhança entre a escravidão antiga e moderna é a existência de uma clara hierarquia social e racial. Em ambas as formas de escravidão, os escravos eram considerados propriedade de seus donos e não possuíam direitos básicos, principalmente porque eram vistos como inferiores e subumanos pelos seus senhores, que detinham poder absoluto sobre eles. Tanto na Antiguidade quanto na era moderna, a escravidão estava frequentemente ligada a questões raciais, com grupos étnicos específicos sendo alvos preferenciais para a escravidão, o que perpetuava e reforçava a ideia de superioridade de uma raça sobre outra.

Essas semelhanças socioeconômicas evidenciam como a escravidão, independentemente do período histórico, é uma instituição desumana que tem sido usada ao longo da história para explorar e oprimir os mais vulneráveis em nome do lucro e do poder. Nesse contexto, Brandão (2004) traz uma visão crítica sobre o poder e sua relação com as identidades étnicas no Brasil, argumentando que a visão política e ideológica predominante na sociedade coloca os brancos no topo da hierarquia social e do poder, independentemente de suas origens étnicas específicas. Isso resulta em uma tendência de considerar todos os brancos como pertencentes a uma única cultura ou etnia, mesmo que tenham diferentes origens geográficas e culturais.

Da mesma forma, os negros são coletivamente colocados na base da pirâmide social como grupo subalterno, levando à tendência de considerar todos os negros como pertencentes a uma única etnia ou cultura. No entanto, Brandão (2004) argumenta que essa visão simplificada e generalizada não reflete a complexidade da realidade étnica do Brasil contemporâneo. Para o autor, não é apropriado falar em cultura “negra” ou “branca” no singular, pois isso desconsidera a diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira. Em vez disso, destaca a existência de uma cultura de massa que abrange todos os brasileiros, independentemente de sua origem étnica, e que é moldada pela tecnologia, pelos meios de comunicação e pelo consumo.

Sem dúvida, por uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica, tem-se tendência, por vício da ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura, a considerar a população branca, independentemente de suas diferentes origens geográficas e culturais, como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia, daí as

expressões equívocas e equivocadas de “cultura branca” e “etnia branca”. Pelo mesmo raciocínio baseado na visão político-ideológica que colocou coletivamente os negros na base da pirâmide (...). (Munanga, 2014, p. 14).

Brandão (2004) afirma a importância de reconhecer e respeitar essa diversidade étnica e cultural ao discutir questões de poder e identidade no Brasil.

Por tudo isso, a realidade, o cotidiano do outro pode conter uma trama de construções que visam ocultar o real vivido, porque esse real pode ser visto não como diferente, mas como desigual. Porém, quando abrimos os olhos para a desconstrução dos estigmas e estereótipos que nos afastam do outro, temos condição de perceber, na realidade e no cotidiano do outro, o seu mundo e a sua concreta construção de realidade. (Silva, 2011, p. 92).

Brandão (2004) e Silva (2011) estabelecem uma interconexão significativa ao abordar a temática da diversidade e cultural no Brasil, bem como a necessidade de uma reflexão crítica sobre poder e identidade. Brandão afirma a importância do reconhecimento e do respeito à diversidade de identidade, ressaltando que a acessibilidade das diferentes é fundamental para a construção de um espaço social mais equitativo. Silva aborda as complexidades da realidade vivida pelo outro, destacando que a percepção da desigualdade pode obscurecer a verdadeira essência do cotidiano de grupos marginalizados. Urge desconstruir estigmas e estereótipos que perpetuam divisões sociais, é preciso abrimos os olhos para a realidade do outro, para reconhecer e valorizar as suas experiências e construções de identidade.

A próxima Figura (5) ilustra o título trabalhado “Os reinos germânicos e o reino franco”. Para compreender a figura do garoto negro segurando o mapa, deveria o aluno saber que os reinos germânicos e o reino franco tiveram papéis significativos na história da Europa Ocidental durante a Idade Média, especialmente nos períodos pós-romanos e na transição para a era medieval. Sousa (2024) explica que os reinos germânicos eram uma coleção de tribos e grupos étnicos que se estabeleceram na Europa Central e Ocidental após a queda do Império Romano do Ocidente no século V. Eles incluíam tribos como os Visigodos, Ostrogodos, Lombardos, Francos, entre outros.

O Reino Franco, liderado pelos Merovíngios e posteriormente pelos Carolíngios, emergiu como uma das principais potências na Europa Ocidental durante os séculos VI e VII. Sob o reinado de Carlos Magno, no final do século VIII e início do século IX, o Reino Franco se expandiu significativamente e se tornou o maior e mais poderoso estado da Europa Ocidental; ele foi coroado Imperador do Sacro Império

Romano-Germânico em 800 d.C., estabelecendo uma ligação simbólica com o Império Romano. (Sousa, 2024).

Figura 5 - Ilustração de abertura de Capítulo



Fonte: Livro 4, p. 44.

Os reinos germânicos e o reino franco estavam envolvidos em constantes conflitos entre si e com outros povos e estados vizinhos. No entanto, também foram responsáveis por preservar e transmitir muitos aspectos da cultura e conhecimento clássicos romanos, contribuindo para o desenvolvimento de uma nova civilização medieval na Europa. O período dos reinos germânicos e do Reino Franco foi marcado por mudanças políticas, sociais e culturais significativas, que ajudaram a moldar a história subsequente da Europa. A influência desses reinos é evidente na organização política e social da Europa medieval, bem como na disseminação do cristianismo e no estabelecimento de relações feudais entre senhores e vassallos. (Sousa, 2024).

Muito embora o texto em si não trata diretamente do racismo, a discussão sobre a história europeia durante a Idade Média, que inclui a ascensão desses reinos, pode indiretamente abordar questões relacionadas ao racismo devido às complexidades das relações étnicas e culturais da época. Durante a Idade Média, houve interações e conflitos entre diferentes grupos étnicos e culturais, incluindo os povos germânicos e outros grupos como os celtas, os romanos, os eslavos e outros. Essas interações nem

sempre foram pacíficas e muitas vezes envolveram discriminação, preconceito e conflitos baseados em diferenças étnicas, culturais e religiosas. (Sousa, 2024).

A interpretação histórica e a narrativa sobre esses períodos podem ser influenciadas por viéses e interpretações tendenciosas, o que pode refletir e perpetuar estereótipos e preconceitos étnicos, o que pode contribuir para uma visão distorcida da história e influenciar atitudes contemporâneas em relação a diferentes grupos étnicos e culturais, expõe Sousa (2024). A história pode ser contextualizada dentro de um debate mais amplo sobre identidade étnica, interações culturais e as origens de atitudes e estruturas sociais que ainda têm impacto nos dias de hoje.

À primeira vista, o que se vê na abertura do capítulo é a imagem de um garoto negro segurando um mapa da Europa Ocidental dos séculos VI e VII, que pode, a princípio, evocar várias interpretações e reflexões em relação ao texto sobre os reinos germânicos e o reino franco. Se analisar pela perspectiva da representatividade histórica, a presença de um garoto negro pode sugerir uma narrativa mais inclusiva e abrangente da história, destacando a diversidade étnica e cultural que existia na Europa naquele período. Isso desafia a narrativa histórica tradicional que muitas vezes negligencia ou subestima a presença e contribuições de indivíduos e comunidades não brancas.

Sob a perspectiva da interpretação crítica, a mesma imagem poderia provocar uma reflexão sobre as narrativas históricas eurocêntricas que tendem a retratar a história europeia como predominantemente branca. Isso destaca a importância de reconhecer e examinar criticamente as narrativas históricas dominantes que podem ser influenciadas por viéses e exclusões. Sob outra perspectiva, a imagem poderia sugerir paralelos e conexões com questões contemporâneas de diversidade, inclusão e representação, servindo como um lembrete de que a história não é estática e que as experiências de pessoas de diferentes origens étnicas e culturais têm sido parte integrante da história europeia e mundial.

Poderia ser um estímulo para discussão, sendo que a presença do garoto negro na imagem forneceria uma oportunidade para explorar tópicos relacionados à migração, comércio, intercâmbio cultural e interações entre diferentes grupos étnicos na Europa durante os séculos VI e VII. A imagem pode enriquecer a compreensão do texto sobre os reinos germânicos e o reino franco, convidando professor/a e alunos/as a considerar uma gama mais ampla de perspectivas históricas e culturais. Desse modo, recorro à Brandão (1982), que explica o sentido da educação quando se depara

com as possibilidades de intervenções, neste caso, a partir de uma imagem que pode criar e recriar abordagens.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (Brandão, 1982, p. 2).

Analisando, conforme já mencionado, a imagem mostra um menino segurando um mapa da Europa, ilustrando os reinos germânicos e o Reino Franco, o que remete ao papel da educação como uma forma de transmissão cultural, tal como descrito no texto de Brandão (1982), ao apresentar a educação como um mecanismo de preservação e transmissão de conhecimentos, valores e práticas culturais de um grupo social. De forma semelhante, o menino na imagem representa a nova geração que recebe e aprende conteúdos históricos e culturais da sociedade. O mapa, neste caso, é um símbolo de como o conhecimento sobre a história e os aspectos culturais é passado adiante, ajudando as novas gerações a compreender as dinâmicas sociais e culturais que moldaram o mundo atual. Dessa forma, a educação atua na transmissão do conhecimento técnico e factual bem como na formação de identidade e pertencimento cultural, promovendo uma continuidade histórica e cultural de geração em geração.

No mesmo capítulo, outra imagem (Figura 6) para ilustrar o Império Carolíngio, que foi um vasto reino estabelecido por Carlos Magno, o grande líder franco, que reinou de 768 a 814, um império muito importante na formação da Europa Ocidental durante a Idade Média. Este líder unificou uma grande parte da Europa Ocidental, incluindo territórios da França, Alemanha, Itália e partes da Espanha, sendo coroado Imperador do Império Carolíngio pelo Papa Leão III em 800, restaurando o título de Imperador Romano do Ocidente. (Sousa, 2024).

Para governar seu vasto império, Carlos Magno dividiu as terras em condados, governadas por condes, que administravam em nome do rei; também nomeou emissários reais encarregados de supervisionar a administração local e garantir a implementação das leis reais. Seu governo marcou o início do Renascimento

Carolíngio, um período de renovação cultural, educacional e artística na Europa, tendo incentivado a educação e a alfabetização, estabelecendo escolas em mosteiros e incentivando a produção de manuscritos iluminados. (Sousa, 2024).

Figura 6 - Imagem de continuação



Fonte: Livro 4, p. 45.

Carlos Magno teve uma relação próxima com a Igreja Católica, e seu império foi significativo na expansão e fortalecimento do cristianismo na Europa, em razão de seu apoio às missões cristãs para converter povos germânicos pagãos e o estabelecimento de relações estreitas com o papado em Roma. Após a sua morte o Império Carolíngio foi dividido entre seus filhos de acordo com a tradição germânica de herança, o que levou à fragmentação do império e ao surgimento de reinos individuais, como a França e a Alemanha. O Império Carolíngio ficou marcado pela unificação política, renovação cultural e expansão do cristianismo. (Sousa, 2024).

Ao criar a educação e o fortalecimento da fé cristã, Carlos Magno estava, de fato, criando um “tipo de homem” — letrado, religioso e leal ao imperador — e promovendo uma unidade cultural e religiosa que legitimava o poder imperial e a ordem social de seu tempo. Ao estreitar relações com a Igreja Católica e apoiar a conversão dos povos germânicos, o rei usou a educação e a religião como ferramentas para consolidar seu império. Recorrendo à ótica de Brandão (1982), analiso que esse processo ilustra como a educação pode ser instrumentalizada para



produzir identidades, opiniões e modos de vida que sustentam uma determinada visão de sociedade, tal como descrito no texto. A educação, nesse caso, ajudou a consolidar uma sociedade cristã unificada e um império centralizado, onde o poder do imperador e da Igreja eram reforçados.

A relação entre o título “Os reinos germânicos e o reino franco” e a imagem de uma garota negra segurando o mapa do Império Carolíngio pode ser interpretada de várias maneiras, podendo sugerir, por exemplo, a diversidade étnica e cultural que existia na Europa durante o período do Império Carolíngio. Isso destaca que a história e a influência desse império incluíram as populações brancas e pessoas de diferentes origens étnicas. A imagem pode ser uma representação simbólica da inclusão histórica das minorias étnicas na narrativa da história europeia. Embora as pessoas de ascendência africana possam não ter sido proeminentes na Europa Ocidental durante o período do Império Carolíngio, sua presença na imagem sugere a importância de reconhecer e incluir todas as comunidades na narrativa histórica.

A imagem desafia os estereótipos tradicionais sobre quem estava envolvido na história e na construção dos reinos germânicos e do reino franco. Ao apresentar uma garota negra como portadora do mapa do Império Carolíngio, destaca-se a necessidade de questionar e reavaliar os conceitos convencionais de identidade e pertencimento na história europeia. Da mesma forma, a diversidade e a inclusão histórica, desafiando estereótipos e ampliando nossa compreensão da história europeia medieval. Nesse contexto, conforme Brandão (1982), a educação é um meio de formar e legitimar tipos de indivíduos e de criar sociedades com características específicas, transmitindo valores, focos e conhecimentos que sustentam a ordem social, pois, ela tem o poder de moldar a percepção do mundo e de fortalecer normas culturais e sociais, legitimando a criação de certos tipos de “homens” e “sociedades” conforme o contexto histórico e cultural de quem educa e de quem é educado.

As análises das Figuras 5 e 6 sugerem várias perspectivas pelas quais essa representação pode ser entendida. Primeiramente, a presença do garoto negro na imagem pode ser vista como uma tentativa de oferecer uma narrativa histórica mais inclusiva e diversificada, desafiando narrativas eurocêntricas que frequentemente negligenciam a presença e as contribuições de pessoas não brancas na história europeia. Essa interpretação afirma a importância de reconhecer a diversidade étnica e cultural que existia na Europa durante o período em questão.

A imagem pode ainda servir como um ponto de partida para uma discussão mais ampla sobre questões contemporâneas de diversidade, inclusão e representação. Ao apresentar uma figura negra como portadora do mapa do Império Carolíngio, a imagem desafia estereótipos tradicionais sobre quem estava envolvido na história e na construção desses reinos, destacando a necessidade de reavaliar conceitos convencionais de identidade e pertencimento na história europeia, bem como de ampliar nossa compreensão da diversidade histórica.

As análises também apontam para o papel das representações históricas na formação de identidades e atitudes contemporâneas. Ao reconhecer a presença de indivíduos não brancos na história europeia, a imagem pode contribuir para uma narrativa mais inclusiva e para a promoção de uma compreensão mais aprofundada do passado, ressaltando a importância de questionar e reavaliar as narrativas históricas dominantes, que muitas vezes refletem vieses e exclusões.

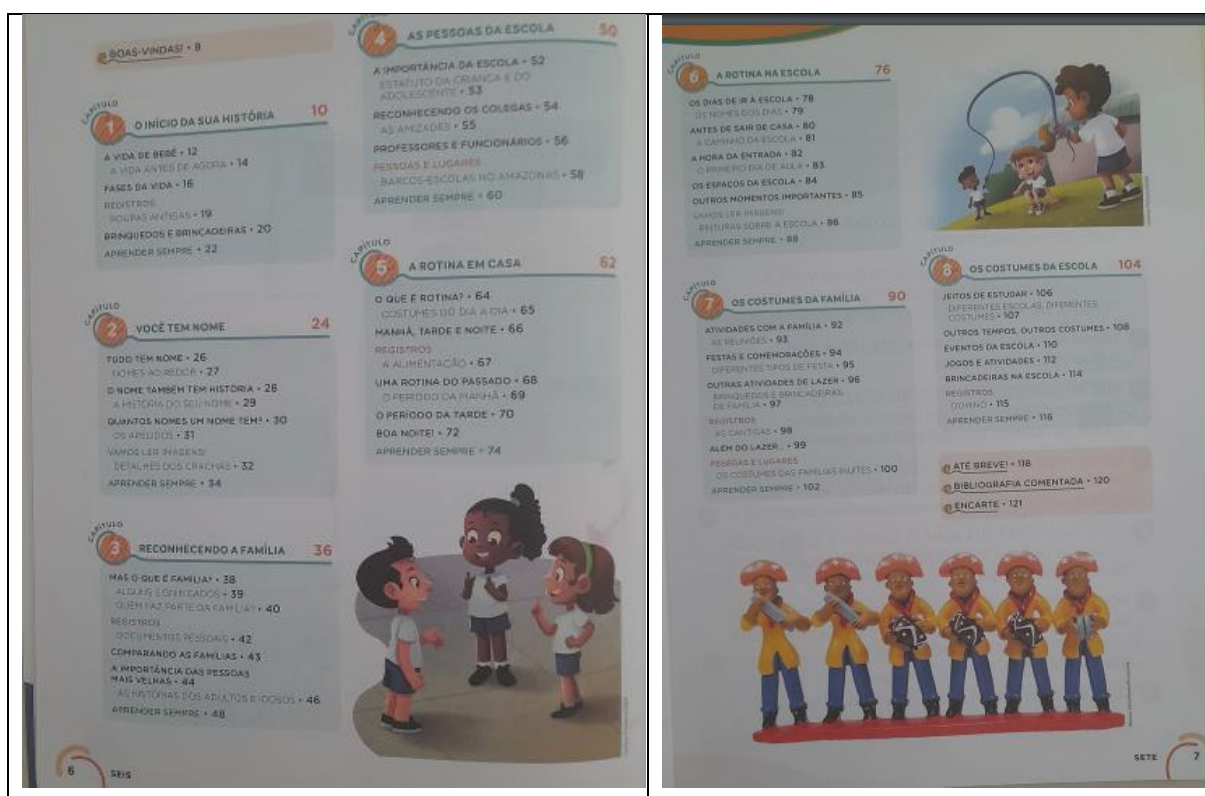
Na percepção de Pereira (2009), em se tratando do livro didático de História, é preciso analisar a importância de reavaliar e desconstruir representações históricas tradicionais para promover uma compreensão mais inclusiva e precisa do passado, de modo especial, em virtude das visões estereotipadas que vem se perpetuando pelos livros didáticos e pelo senso comum. O autor sublinha a necessidade de questionar e reavaliar narrativas históricas dominantes que frequentemente refletem vieses e exclusões, bem como a importância das representações históricas na formação de identidades e atitudes contemporâneas. Ressalta a importância de uma abordagem crítica e inclusiva na educação histórica, visando corrigir distorções e promover uma compreensão mais abrangente e justa da história.

Passo à análise do **LD do 1º ano do Ensino Fundamental** (séries iniciais), da autoria de Mônica Lungov e Raquel dos Santos Funari, publicado pela Editora Vaz (2023), organizado pela SM Educação. Nas primeiras páginas desse livro didático (Figura 7), as autoras apresentam uma visão geral dos conteúdos abordados em cada um dos oito capítulos. Além disso, são incluídas duas imagens que ilustram situações comuns de interação e brincadeira entre crianças nas escolas. Ambas as imagens destacam a presença de crianças brancas e negras, todas exibindo sorrisos, o que é um passo positivo em direção à representação da diversidade étnico-racial, especialmente relevante no contexto educacional.

Ao mostrar crianças negras em momentos felizes e integrados, o LD pode contribuir para a normalização da diversidade racial e para a construção de uma

imagem positiva das crianças negras. Esse tipo de representação é importante considerando o histórico de invisibilidade e estereotipação racial em materiais educacionais. No entanto, é essencial questionar se essa representação inicial se sustenta ao longo do livro. As imagens nas primeiras páginas são simbólicas, mas a verdadeira eficácia reside na consistência com que a diversidade é tratada em todo o conteúdo.

Figura 7 - Páginas iniciais do LD do 1º ano do EF



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 6-7).

É importante que o livro comece com uma representação positiva e íntegra de maneira significativa as contribuições e perspectivas de diferentes grupos étnico-raciais nos temas abordados nos capítulos subsequentes. A presença de crianças negras sorridentes nas imagens não pode mascarar a necessidade de um exame crítico dos textos e das atividades propostas, além das representações visuais e incluir discussões substanciais sobre questões étnico-raciais, abordando a história, as culturas e as contribuições das diversas comunidades que compõem a sociedade. Contribuindo para essa análise, Pereira (2009) argumenta que o LD,

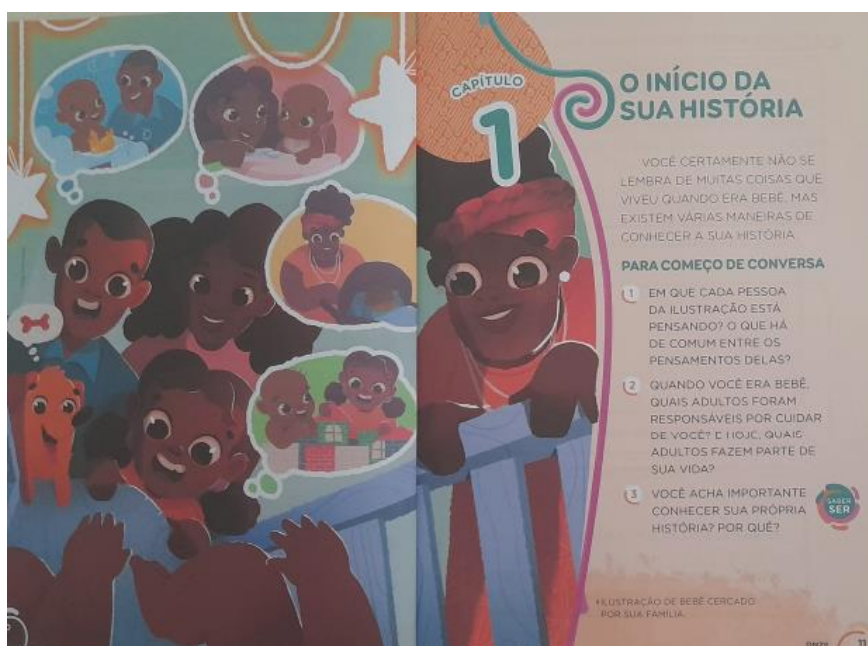
Esse suporte didático, entretanto, não constitui objeto de mera veiculação de conteúdos de História, pelo contrário, revela-se como um produto cultural

revestido de grande complexidade, na medida em que é resultado de um intrincado processo de seleção teórica, ideológica e comercial. Como produto cultural ele propõe modos para as novas gerações construir um olhar sobre a história (...). (Pereira, 2009, p. 2).

O que significa, o LD fornecer uma narrativa estruturada e acessível dos eventos passados, transmitindo conhecimento e moldando a percepção dos alunos sobre os diferentes períodos e culturas, ajudando a combater estereótipos e preconceitos, contribuindo significativamente para a formação de cidadãos informados e conscientes de seu papel na sociedade. Munanga (2014, p. 6) contribui com esse entendimento ao afirmar que “A questão mais importante do ponto de vista científico não é apenas observar e estabelecer tipologias, mas sim principalmente encontrar a explicação da diversidade humana”. O LD apresenta um panorama das diferentes culturas e períodos, contribuindo na formação de uma consciência crítica nos alunos, combatendo estereótipos e preconceitos que historicamente marginalizaram certos grupos.

Munanga (2014) destaca a importância de ir além da categorização, buscando entender a complexidade da diversidade humana - abordagem especialmente evidenciada no Capítulo 1 do LD em análise, que introduz a história por meio da figura de uma criança negra, cuja imaginação abrange diferentes fases de vida ao lado de seus pais.

Figura 8 - Pensando o início da própria história



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 11).

Essa imagem simbólica não só representa a riqueza da experiência negra, mas também inspira uma reflexão sobre a identidade e o pertencimento, essencial para o desenvolvimento de cidadãos informados e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, o LD contribui significativamente para uma educação que valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo entre todas as etnias.

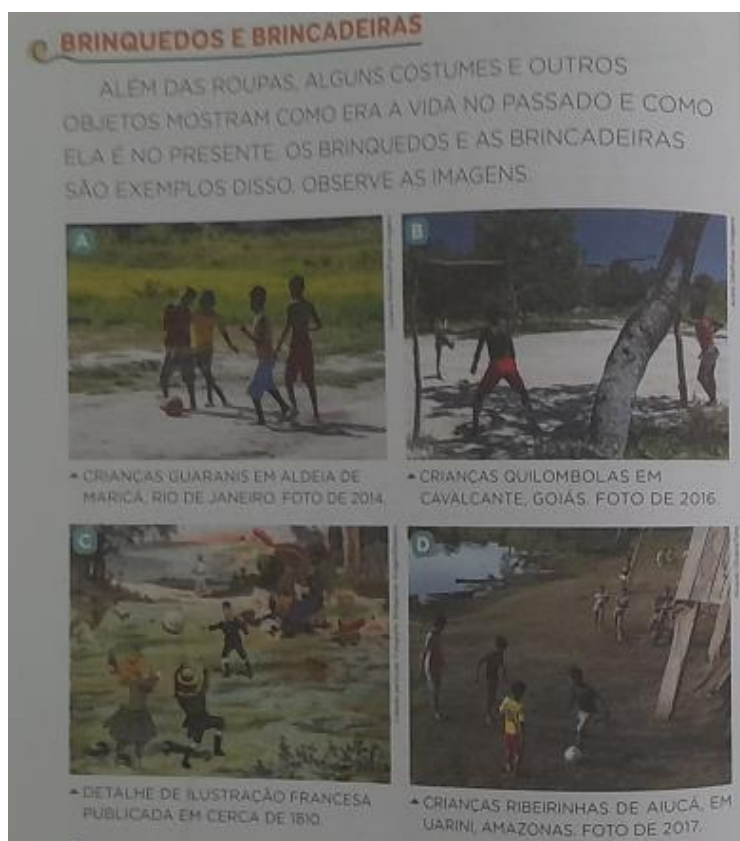
O texto aborda a importância de compreender e refletir sobre a própria história, destacando que, mesmo sem lembranças claras da infância, há várias maneiras de conhecer esse passado. Relacionando esse conceito com a imagem de uma criança negra em diferentes etapas de sua vida, percebo como a representação visual pode reforçar a valorização e a visibilidade da história individual e coletiva. É possível refletir sobre como essa criança pode se sentir valorizada e reconhecida, percebendo a continuidade de sua identidade ao longo do tempo. Cada etapa visualizada reforça a memória pessoal e conecta a criança a uma narrativa maior, envolvendo a família, a comunidade e a cultura.

A imagem de uma criança negra crescendo e se desenvolvendo pode ser um poderoso símbolo de resistência e orgulho, especialmente em contextos onde as histórias negras são frequentemente marginalizadas ou invisibilizadas. Ao ver sua própria imagem e história refletidas nos materiais didáticos, a criança é encorajada a valorizar suas raízes e a entender a importância de sua presença e contribuição na sociedade. Dessa forma, compreendo que o texto e a imagem juntos sublinham a importância de conhecer e celebrar a própria história como um meio de construir identidade e autoestima, promovendo um senso de pertencimento e continuidade que é vital para o desenvolvimento pessoal e social.

Dentre as atividades desse mesmo capítulo, as autoras exploram com imagens os brinquedos e brincadeiras em quatro momentos e lugares diferentes, para que as crianças identifiquem a partir delas, o que da temática conhecem, quais brinquedos e brincadeiras fazem parte de seu cotidiano. As atividades propostas são para explorar brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos históricos e culturais. As autoras apresentam quatro momentos distintos, três dos quais mostram crianças negras de comunidades quilombolas, guaranis e ribeirinhas, brincando descalças e com roupas simples, entre 2014 e 2017. A quarta imagem, datada de 1810, mostra crianças brancas bem vestidas e bem calçadas, com cabelos arrumados. Essa comparação visual destaca as disparidades socioeconômicas e culturais ao longo do tempo,

evidenciando como diferentes grupos foram historicamente retratados e tratados na sociedade.

Figura 9 - Brinquedos e brincadeiras na história de cada um



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 20).

A imagem das crianças negras em contextos modernos, embora refletindo uma realidade ainda presente de simplicidade e despojamento, também pode ser vista como um símbolo de resistência e continuidade cultural. Em contraste, a imagem histórica das crianças brancas transmite um ideal de riqueza e privilégio, perpetuando uma narrativa de desigualdade. Porém, Munanga (2014) argumenta que

Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. (Munanga, 2014, p. 15).

A análise dessas imagens no LD pode estimular as crianças a reconhecerem e refletirem sobre suas próprias experiências e as de outros, promovendo uma maior compreensão das diversidades culturais e socioeconômicas. Ao incluir



representações variadas, o livro didático ajuda a desconstruir estereótipos e a valorizar a história e a cultura de todos os grupos, incentivando um olhar crítico sobre a construção histórica das desigualdades e das representações sociais. A atividade proposta é um passo significativo na educação para a diversidade e a inclusão, permitindo que as crianças se vejam representadas e compreendam as complexidades históricas e culturais que moldaram suas vidas e a sociedade em que vivem.

O texto do Capítulo 2 aborda a importância dos nomes pessoais, e a ilustração associada apresenta um professor branco, uma professora negra e uma turma de quatro alunos com diversidade étnica: dois negros, um oriental e uma ruiva. Todos usam crachás com seus nomes.

Figura 10 - De onde vem seu nome?



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 25).

A atividade inclui perguntas sobre as ações das crianças, o conteúdo dos crachás, a importância dessas informações e a relevância dos nomes para as pessoas. Observo que o texto revela uma intenção clara de promover a diversidade e a inclusão desde cedo na educação, pois, a escolha de incluir figuras de diferentes etnias e de questionar a importância dos nomes pessoais ajuda a construir um ambiente de aprendizado onde todas as identidades são reconhecidas e valorizadas.

Isso pode contribuir significativamente para a formação de uma sociedade mais tolerante e respeitosa. No entanto, é importante considerar a execução prática dessa atividade.

A representação visual é apenas um aspecto; a eficácia dependerá da abordagem do professor e de como as discussões são mediadas, de modo os professores estejam bem preparados para abordar questões de identidade e diversidade de maneira sensível e informada, evitando reforçar estereótipos ou simplificações excessivas. Analiso que a diversidade representada nas ilustrações precisa ser uma prática consistente ao longo de todo o material didático, e não apenas em atividades específicas, para garantir que todas as crianças vejam suas próprias experiências refletidas no conteúdo que estudam, fortalecendo seu senso de pertencimento e autoestima.

Analisando sob a perspectiva da “categoria etnia na pesquisa histórico-educacional brasileira”, estudo realizado por Sauloéber Tarsio de Souza (2017), avalio que tratar da diversidade étnica ao abordar a importância dos nomes é uma oportunidade para as crianças reconhecerem a variedade de origens que compõem a sociedade brasileira, bem como valorizar cada indivíduo dentro do contexto cultural mais amplo. Os nomes carregam histórias, tradições e identidades que refletem a riqueza cultural de um povo, e nesse contexto, discutir a origem e o significado dos nomes permite que as crianças entendam e valorizem sua própria história e a história dos outros, promovendo um ambiente de respeito e inclusão. Esse enfoque, conforme expõe Souza (2017), estimula novas formas de interação entre a alteridade (o que é diferente) e a singularidade (o que é único). Ao valorizar as etnias, a etno-história contribui para uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural.

Nesse contexto, Munanga (2014) argumenta que cada ser humano é singular e se diferencia de todos os indivíduos que o precederam, que coexistem no presente e que virão no futuro, não apenas em aspectos morfológicos, imunológicos e fisiológicos, mas também nas dimensões comportamentais. É um equívoco considerar que características adaptativas possam ser classificadas de forma absoluta como “melhores” ou “piores”, “superiores” ou “inferiores” em relação a outras. Tal perspectiva ignora a rica diversidade cultural e a complexidade da etno-história, que devem ser respeitadas e valorizadas na compreensão das diferentes formas de ser e viver dos povos. A diversidade humana deve ser apreciada como um aspecto



essencial da experiência coletiva, refletindo a riqueza das identidades e das tradições que constituem o panorama social da humanidade.

Na sequência, o LD traz uma atividade que aborda a importância das pessoas mais velhas, ilustrando com quatro imagens adultos orientando crianças em determinadas situações.

Figura 11 - Aprendendo com os mais velhos



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 44).

As imagens retratam as seguintes situações: uma mulher do povo Waujá ensinando as crianças a descascarem mandioca (2019); mulher ensinando as crianças caiçaras a cuidarem dos filhotes de tartaurga (2017); um homem ensinando crianças a pular corda (2018); uma senhora negra ensinando um menino negro a lavar verduras (2020). Cada ensinamento num contexto local e temporal diferente. Avalio que a atividade proposta busca sensibilizar as crianças sobre a importância dos mais velhos em suas vidas, destacando o papel essencial que desempenham na transmissão de conhecimentos e habilidades. Essas cenas, ao retratar práticas tradicionais e

cotidianas, mostram como os mais velhos são pilares na educação informal, perpetuando saberes ancestrais e valores comunitários. A atividade valoriza a sabedoria dos mais velhos e também promove a diversidade cultural e a importância de preservar essas tradições nas novas gerações.

Brandão (1982) recorda que a educação é uma prática intrínseca a cada grupo social, manifestando-se de maneira distinta em cada povo e também nas interações entre diferentes culturas. Em contextos onde um povo submete e domina outro, a educação pode ser utilizada como um instrumento de controle e opressão. Contudo, a valorização da sabedoria dos mais velhos é fundamental nesse panorama, pois eles guardam conhecimentos e tradições que são importantes para a identidade cultural e a continuidade das práticas educativas. Desde o ambiente familiar até a comunidade, a educação permeia todos os aspectos da vida social, existindo nas diversas formas de aprender que precedem a formalização da escola e das metodologias pedagógicas. Ao promover e preservar essas tradições, é possível garantir que as novas gerações respeitem e valorizem sua herança cultural, e se tornem agentes de um futuro que celebra a diversidade.

O capítulo 4 desse LD em análise aborda as pessoas da escola, trazendo uma ilustração (Figura 12) onde as crianças e professores veem: crianças brancas e negras brincando no pátio externo da escola, sob a supervisão de uma professora ruiva e um professor negro, enquanto um senhor realiza seus serviços gerais (limpeza).

De acordo com Piletti (2004 *apud* Silva, Gomes e Santana, 2016), a escola possui um grande poder de transformação social, atuando como um ponto de interação entre o indivíduo e a comunidade. Ao representar diferentes etnias entre alunos e professores, o texto pode promover desde cedo a valorização da diversidade e a criação de um ambiente inclusivo, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades de convivência, respeito mútuo e compreensão das diferenças culturais, aspectos essenciais para a formação de cidadãos conscientes e tolerantes. Ao incluir a figura de um trabalhador responsável pela limpeza na escola, o texto reforça a importância de todas as funções dentro da comunidade escolar, incentivando o respeito por todos os indivíduos, independentemente de sua ocupação ou origem étnica.

Figura 12 - As crianças e os profissionais da escola

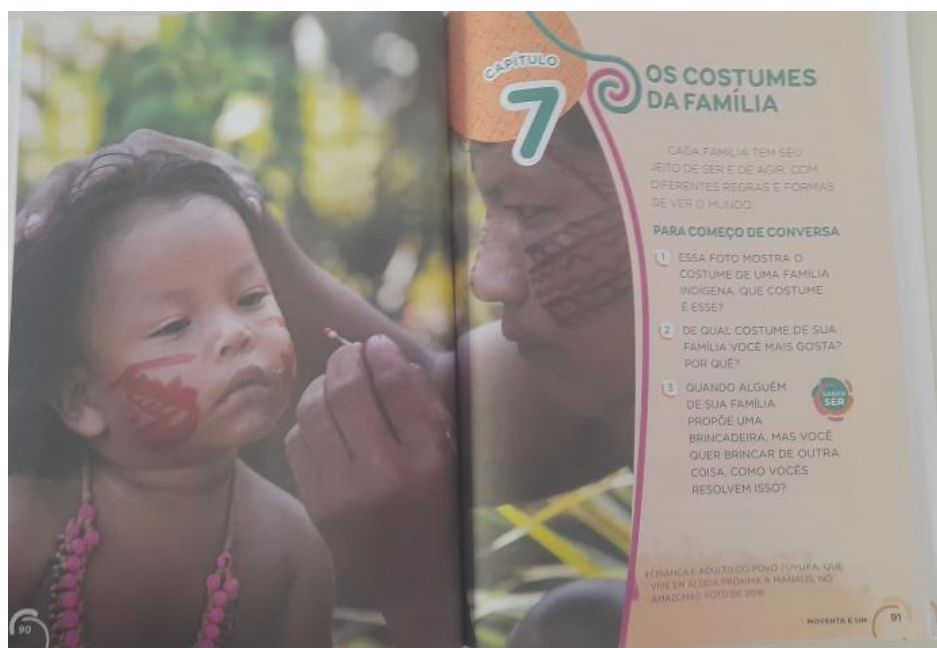


Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 51).

Essa abordagem pode enriquecer o aprendizado acadêmico e preparar as crianças para um convívio social saudável e inclusivo, alinhado com os princípios de uma educação transformadora e integradora. “A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.”, analisa Brandão, 2004, p. 2).

O capítulo 7 desse mesmo LD aborda os costumes da família, trazendo uma ilustração que mostra um dos costumes de uma família indígena, que é a figura da mãe desenhando no rosto de seu filho (Figura 13), algo próprio de sua tribo, oferecendo às crianças uma visão enriquecedora e inclusiva das diversas formas de expressão familiar. Essa abordagem é positiva por diversos motivos. Primeiramente, ela promove o respeito e a valorização das tradições culturais indígenas, contribuindo para a preservação e difusão desses conhecimentos entre as novas gerações, e, ao apresentar essas práticas familiares de forma visual e contextualizada, o capítulo educa sobre a diversidade cultural do Brasil e enriquece o repertório cultural das crianças, ampliando sua compreensão sobre as diferentes formas de organização familiar e de expressão afetiva dentro das comunidades indígenas.

Figura 13 - Os costumes das famílias



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 91).

Essa abordagem incentiva a empatia e o respeito pela diversidade, além de promover um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo, onde todas as formas de cultura são valorizadas e integradas ao processo de aprendizagem. Santana (2011) traz argumentos relevantes para confirmar minha análise:

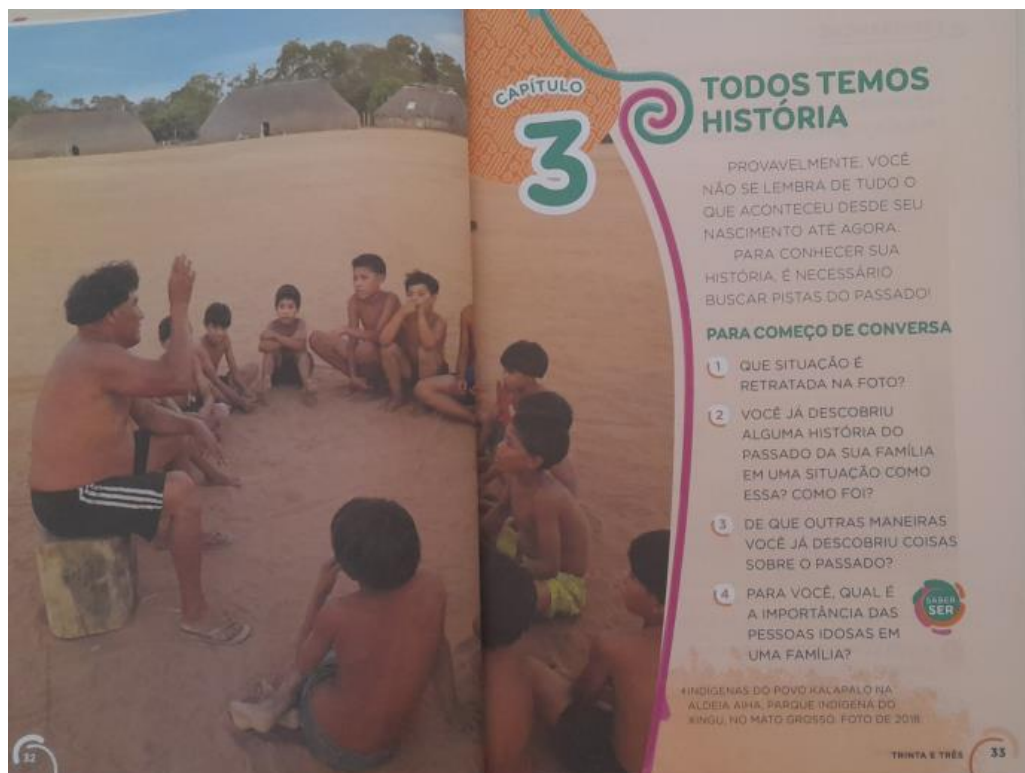
A forma que a sociedade vê o índio implica na maneira que autores escreveram sobre eles. Esses escritos que se tornam verdadeiras referências de autoridades, carregam consigo ideologias, crenças, valores e concepções variadas de mundo. É através deles que os autores propagam suas idéias, tornando-as públicas, a partir das quais a maioria tende a aceitar como verdade, pois está escrito e publicado, (...). É na educação infantil que as crianças iniciam, grosso modo, sua primeira experiência com a temática indígena, quando se caracterizam de índio no dia destinado a sua comemoração (19 de abril) ou quando utilizam o livro didático para pintar ou desenhar a figura do índio. Embora ainda muito novas, as crianças já começam a assimilar determinados conjuntos de características correspondentes a certos grupos sociais. (Santana, 2011, p. 11).

Essa compreensão enriquece o conhecimento cultural das crianças, além de promover a empatia e a valorização das identidades diferentes, essencial para a construção de um futuro mais inclusivo e respeitoso. Assim, a educação que integra os costumes indígenas prepara as crianças para serem cidadãos comprometidos com a preservação da diversidade e com a promoção da justiça social.

O livro didático de História para o **2º Ano do Ensino Fundamental**, assim como o do 1º Ano, é elaborado pelas mesmas autoras. Ele apresenta textos que exploram

o conceito de História, a conexão entre tempo e história, além de abordar as histórias individuais e familiares, as dinâmicas familiares no contexto brasileiro, as vizinhanças, os bairros e as escolas no Brasil antigo e contemporâneo.

Figura 14 - Todos temos história



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 33) – LD 2

A imagem utilizada é de 2018 e trata de indígenas do povo Kalapalo, numa aldeia Aiha, parque indígena localizado no Xingu em Mato Grosso. A presença desses indígenas no livro didático oferece uma oportunidade de ampliar o entendimento das crianças sobre a diversidade cultural do Brasil, conectando-as diretamente com uma história viva e contemporânea, que envolve práticas e tradições ancestrais. O que enriquece o conhecimento histórico dos alunos, e pode auxiliar na promoção do respeito e a valorização das culturas indígenas, essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua pluralidade histórica e cultural.

A partir das informações anteriores sobre os LDs (1 e 2), que abordam temas como a história individual e familiar, as dinâmicas familiares brasileiras, as vizinhanças, os bairros e as escolas no Brasil, juntamente com a imagem de indígenas Kalapalo em um contexto contemporâneo, é possível destacar a relevância do

conteúdo obrigatório sobre história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

A inclusão desses temas nos livros didáticos atende ao disposto na Lei nº 9.394/1996, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamental e médio, tanto em escolas públicas como em escolas privadas, e enriquece significativamente a formação dos alunos. Ao explorar essas temáticas, os livros cumprem um aspecto legal e contribuem para a promoção da diversidade cultural e para o combate ao racismo e à discriminação étnico-racial na sociedade brasileira. A imagem dos indígenas Kalapalo, por exemplo, oferece aos alunos uma visão concreta e contemporânea das culturas indígenas brasileiras, conectando o conteúdo didático com a realidade vivida por diferentes comunidades, fortalecendo a identidade cultural das crianças, preparando-as para compreender e respeitar a pluralidade étnico-cultural do País.

Diante da pluralidade, Santana (2011, p. 18) lembra que dentro da organização, os povos indígenas

Agrupam-se as etnias, que são várias, cada qual com sua particularidade. (...) Ainda que os índios se identifiquem entre si e se percebam diferentes do restante da sociedade brasileira, eles também se percebem como diferentes entre eles, ou seja, algumas características físicas e culturais os aproximam, mas as particularidades de cada etnia os tornam diferentes, visto que a cultura não é homogênea. (Santana, 2011, p. 18).

O que significa os professores poderem também explorar essa temática.

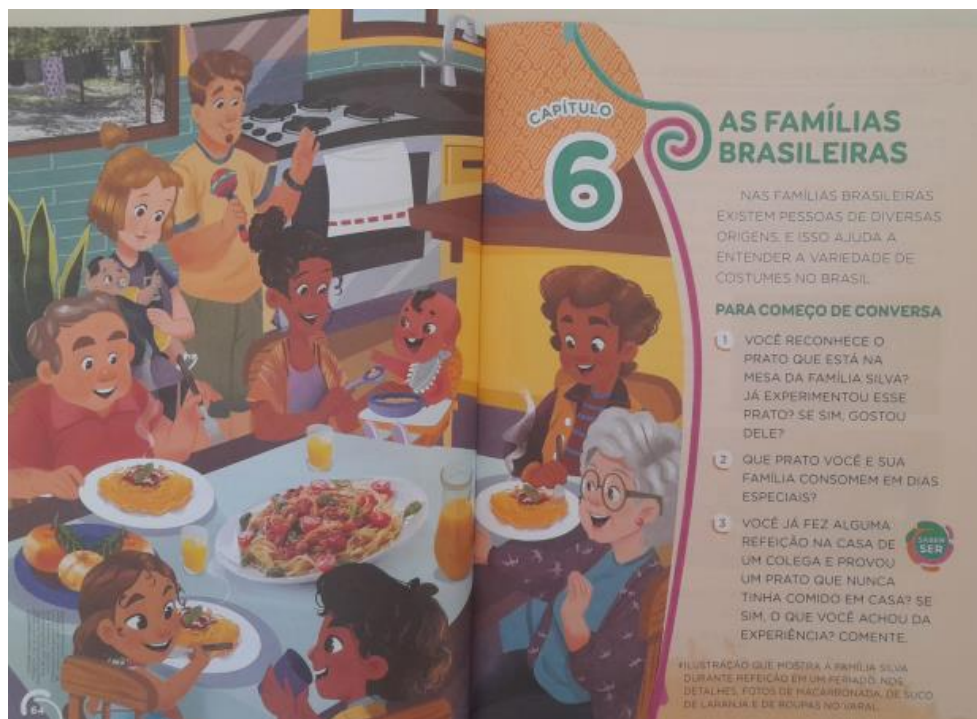
O capítulo 6 do LD 2 explora a diversidade na formação das famílias brasileiras, utilizando como ilustração uma família chamada Silva (Figura 15), composta por pessoas brancas e negras, adultos e crianças, reunidas ao redor da mesa para uma refeição. Essa imagem serve como um ponto de partida para discussões sobre as diferentes composições familiares e práticas culturais associadas à alimentação. A abordagem proposta pelas autoras incentiva as crianças a refletirem sobre a variedade de pratos e costumes culinários que podem existir em diferentes famílias, e a compartilharem suas próprias experiências.

Perguntas como “qual prato elas comem nos dias especiais” e “se já passaram pela experiência de comer algo diferente na casa de um colega” abrem espaço para uma compreensão mais profunda e pessoal da diversidade cultural. Esse diálogo, como método de ensino é significativo, pois, ao mostrar uma família racialmente diversa, as autoras reconhecem e validam as múltiplas formações familiares



presentes na sociedade brasileira, de modo que todas as crianças se sintam representadas e valorizadas.

Figura 15 - A formação das famílias brasileiras



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 64-65) – LD 2

O método incentiva as crianças a conversarem sobre suas próprias experiências alimentares e culturais, o que ajuda a desenvolver empatia e compreensão mútua, levando-as a aprender a apreciar e respeitar as diferenças culturais desde cedo. Utilizar exemplos práticos e cotidianos, como refeições em família, torna o aprendizado mais próximo da realidade e mais relevante para as crianças, o que pode facilitar a assimilação dos conceitos discutidos e a aplicação desses aprendizados em suas vidas. E tudo é importante, pois, conforme discorrem Eilamaria Libardoni Vieira, Giuliana Tramontini e Rut Maria Friedrich Marquette (2015),

A cozinha materna reconduz mensagens de segurança advindas do campo do imaginário. Remete àquilo que foi consumido na infância em ambiente tranquilo, com pessoas experientes, ternas, que participaram da construção do gosto, que dotaram o paladar e a predileção por sabores. Foi desenvolvida com base na observação de consumo pelas gerações anteriores. Receitas com gostos de outrora que permanecerão para sempre na memória, instigando a réplica da culinária. As comidas trazem lembranças gustativas, de amor e de carinho que são parte da vida social de uma família, grupo ou comunidade. (Vieira, Tramontini e Marquette (2015, p. 3).

Na perspectiva das supramencionadas autoras, na sociedade brasileira, a cozinha é um lugar especial onde as mulheres adquirem e repassam habilidades culinárias. Esse saber, transmitido de geração em geração, transforma ingredientes naturais em pratos tradicionais, estabelecendo uma conexão com o mundo por meio dos sabores herdados, de modo que os gostos se tornam parte da identidade familiar, moldados pelas tradições e experiências coletivas. A lembrança dos sabores está associada a diversos aspectos sociais, como alimentação, economia e cultura. A diversidade de frutas e vegetais, assim como os métodos de cultivo, varia conforme a região e as influências culturais. Isso ilustra a diversidade das famílias brasileiras, onde diferentes etnias e tradições culinárias se mesclam, criando uma herança cultural rica e variada.

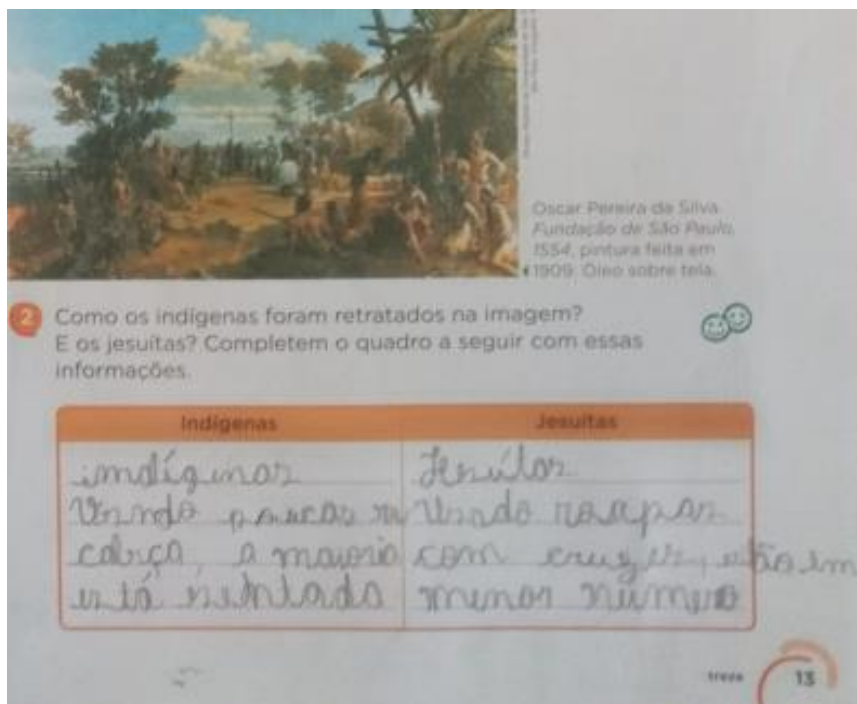
Sob a perspectiva da Lei nº 11.645, noto a possibilidade do enriquecimento do conteúdo dos livros didáticos, quando, por exemplo, a/o professor/a promover o reconhecimento e respeito pelas contribuições das comunidades indígenas e afro-brasileiras, seus costumes e tradições. A lei fortaleceria a compreensão das diferentes formações familiares brasileiras, onde diversas influências culturais se entrelaçam, e as crianças aprenderiam a apreciar a riqueza cultural de suas origens e a importância da convivência harmoniosa entre diferentes etnias, refletindo a pluralidade que constitui a sociedade brasileira.

Na sequência, analiso o traz o **LD de História do 3º Ano do Ensino Fundamental I**, assim como o do 1º e 2º Ano, é elaborado pelas mesmas autoras. Logo no primeiro capítulo aborda-se sobre as primeiras vilas no Brasil, desde a chegada dos Portugueses, como as Vilas de São Vicente – fundada por Martim Afonso de Sousa em 1532, e de São Paulo de Piratininga – fundada em 1554. Essas vilas foram fundamentais para a consolidação do domínio português no Brasil, servindo como núcleos de povoamento e centros de administração colonial. Também foram pontos de partida para a interiorização do território, com a expansão das atividades agrícolas e a busca por riquezas minerais, que marcariam a história do Brasil nos séculos seguintes.

O mesmo capítulo traz uma pintura que retrata os indígenas e os jesuítas, e motiva as crianças a analisar e colocar numa tabela, como estes estão retratados. Vê-se que uma das crianças preencheu as características da seguinte forma: os indígenas usando poucas roupas e em sua maioria, sentados; os jesuítas roupas com cruzes e estão em menor número.



Figura 16 - Retratando os indígenas



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 13) – LD 3

Questiono: que outras características podem ser trabalhadas, em se considerando a Lei Lei nº 11.645? Além das características já mencionadas, outras que podem ser trabalhadas, considerando a referida Lei, incluem as relações de poder e influência entre os jesuítas e os indígenas, destacando como os primeiros exerciam influência sobre as culturas dos segundos e o impacto dessa interação.

As atividades e interações retratadas na pintura podem ser analisadas, mostrando os indígenas demonstrando habilidades de sobrevivência enquanto os jesuítas ensinam ou catequizam. A cultura material presente na imagem, como instrumentos musicais indígenas, armas, livros ou crucifixos dos jesuítas, revela muito sobre as práticas e tradições de cada grupo. As expressões faciais e posturas corporais dos indivíduos podem ser observadas para entender melhor as relações e sentimentos entre os grupos, e, da mesma forma, o ambiente natural e construído ao redor dos personagens na pintura pode indicar o tipo de interação e adaptação ao espaço. A análise das vestimentas e adornos usados por ambos os grupos pode ressaltar a diversidade cultural, detalhando os tipos de roupas e acessórios específicos de cada grupo.

A disposição física dos indivíduos e a formação dos grupos podem ser exploradas para que as crianças entendam a hierarquia e a organização social de cada

grupo. Por fim, a troca cultural entre os dois grupos pode ser evidenciada pela presença de elementos culturais jesuítas entre os indígenas e vice-versa, mostrando como ambas as culturas se influenciaram mutuamente. Essas características ajudam a ter uma visão mais abrangente e inclusiva das relações históricas e culturais entre os indígenas e os jesuítas, promovendo uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade étnica e cultural do Brasil.

O Capítulo 5 trata do crescimento das cidades ao longo da história (Figura 16), que é um tema importante para crianças do terceiro ano, pois ajuda a entender como as comunidades humanas se desenvolveram e se organizaram, como se tornaram centros de comércio, cultura e governo, nos negócios, nas artes e na educação.


Figura 17 - O crescimento das cidades

**Como se vendia e se comprava**

Nas primeiras cidades do Brasil, o comércio era feito sobretudo por vendedores ambulantes. Eles vendiam lenha, carvão, leite, pão, aves, vassouras e muitos outros produtos.

Boa parte desses vendedores eram os escravos de ganho, que vendiam as mercadorias, mas precisavam pagar uma parte dos rendimentos para seus senhores.

Com o crescimento das cidades, houve aumento do número de estabelecimentos comerciais, como empórios, lojas de roupas e de calçados, quitandas, padarias, peixarias, farmácias, entre outros.



**A** Joaquim Lopes Barros. Preto vendendo hortaliças, 1840. Gravura.

**B** Marc Ferrez. *Verdureiro*. Foto de 1895.

**C** Vendedor ambulante em São Luís, Maranhão. Foto de 2019.

**3** Observe as imagens e responda às questões no caderno.

- Qual é a imagem mais antiga? Quando ela foi feita?
- Compare a imagem mais antiga com as imagens mais recentes. Depois, anote as semelhanças e as diferenças que podem ser percebidas entre elas.

Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 49) – LD 3

É importante que as crianças percebam como as cidades evoluíram e se modernizaram, sendo lugares onde as pessoas vivem, trabalham, estudam e também se divertem. Assim, elas poderão compreender que o crescimento das cidades é um

processo histórico que mostra como os seres humanos se organizaram para viver juntos, enfrentar desafios e criar lugares bons para isso. Ao aprender sobre isso, as crianças poderão desenvolver um maior apreço por sua própria cidade e pela história das comunidades humanas.

O texto aborda a forma como o comércio era realizado nas primeiras cidades brasileiras, destacando os produtos mais comercializados e os vendedores envolvidos nesse processo. Três imagens ilustram a evolução do comércio: a primeira mostra um escravo no período colonial, a segunda retrata um homem branco em 1897, ambos atuando como vendedores ambulantes, e a terceira apresenta um homem vendendo frutas com uma carriola nos tempos modernos. Lungov e Funari (2023) incentivam as crianças a observar e analisar essas imagens e propõem que elas identifiquem a imagem mais antiga e seu contexto histórico, comparem as três representações e anotem as semelhanças e diferenças.

Esta abordagem pode permitir uma compreensão mais profunda da evolução do comércio e das relações sociais no Brasil ao longo do tempo, pois, observando as mudanças nas figuras dos vendedores ambulantes, as crianças podem perceber as transformações econômicas e sociais que ocorreram no país. A transição de um escravo para um homem branco no século XIX, e finalmente para um vendedor moderno, revela mudanças significativas nas estruturas sociais e econômicas.

Comparar as imagens também poderá ajudar as crianças a entenderem a persistência de certas práticas comerciais, bem como a introdução de novas tecnologias e métodos de venda. As crianças aprendem que, embora a forma de comércio tenha evoluído, a necessidade de vender produtos e interagir com consumidores permanece constante. Ao estimular essa análise crítica e comparativa, o texto e as atividades propostas por Lungov e Funari oferecem uma rica oportunidade educativa, por ensinar história e economia, bem como promover habilidades analíticas e reflexivas nas crianças, preparando-as para entender melhor o mundo em que vivem.

O Capítulo 7 explora a origem das culturas brasileiras, destacando a contribuição de povos indígenas, africanos e europeus na formação da sociedade brasileira. Ele informa às crianças sobre como esses grupos trouxeram suas culturas, conhecimentos e tradições, moldando a identidade do país. A abordagem desse tema está diretamente relacionada à Lei n. 11.645. O texto explica o conceito de cultura e discute a participação dos indígenas e portugueses na formação das vilas e cidades.

Aborda a ocupação das terras indígenas pelos portugueses e a troca linguística que ocorreu, com os portugueses aprendendo tupi-guarani e ensinando português aos indígenas, até que o português se tornasse o idioma oficial do Brasil. Destaca também a contribuição africana para a cultura brasileira, mencionando suas diversas crenças, culinária, costumes, instrumentos musicais e tecnologias.

Ao integrar essas informações, o capítulo cumpre a exigência legal e promove um entendimento mais profundo e respeitoso da diversidade cultural que compõe o Brasil, oferecendo às crianças uma melhor visão da formação cultural brasileira, motivando-as a se conscientizarem de forma respeitosa em relação às suas origens e diversidade.

Como explica Santana (2011), a formação do povo brasileiro é caracterizada por um complexo mosaico de influências culturais, étnicas e sociais, que se refletem nas diversas configurações familiares existentes na sociedade. O diálogo como método de ensino, ao apresentar uma família racialmente diversa, é importante nesse contexto, pois reconhece, e valida as múltiplas formações familiares que compõem o Brasil contemporâneo, promovendo uma representação inclusiva que permite que todas as crianças, independentemente de sua origem, se sintam vistas e valorizadas em seu contexto sociocultural. Essa validação da diversidade familiar é essencial para a construção de uma identidade nacional plural, ao mesmo tempo em que fomenta a empatia e o respeito entre as diferentes etnias e classes sociais. A formação do povo brasileiro, portanto, é um processo contínuo que envolve a integração e a valorização de diferentes trajetórias históricas, culturais e afetivas, contribuindo para um entendimento mais abrangente e consciente da sociedade em que vivemos.

Dando continuidade ao tema, Lungov e Funari (2023) apresentam no Capítulo 8 a diversidade do Brasil, com um enfoque especial nos povos indígenas, sendo este capítulo de grande importância, por enriquecer o conhecimento das crianças sobre a diversidade cultural ao mesmo tempo em que promove a valorização e o respeito pelos povos indígenas, suas contribuições e seus direitos. Aborda os hábitos, línguas, tradições e valores dos povos indígenas, oferecendo uma visão breve de sua história e cultura, de sua vida cotidiana. As autoras incentivam as crianças a refletirem sobre os direitos desses povos, a quantidade de diferentes etnias e populações indígenas no Brasil, e os locais onde vivem, o que ajuda a construir uma compreensão mais profunda e empática sobre a diversidade cultural e étnica do País.

Outro aspecto importante abordado neste Capítulo é a chegada dos espanhóis às terras indígenas e o impacto que isso teve sobre as comunidades nativas. Ao discutir esses eventos históricos, as autoras permitem que as crianças entendam melhor os desafios enfrentados pelos povos indígenas ao longo do tempo e a resistência cultural que têm mostrado. Para tornar o aprendizado mais concreto e inspirador, além de outras imagens, inclui-se uma foto de Daniel Munduruku, um autor indígena com mais de 50 livros publicados sobre a vida e a cultura dos povos indígenas, como o “Contos indígenas brasileiros”.

Figura 18 - "Contos indígenas brasileiros" de Daniel Munduruku



grupoeditorialglobal.com.br/catalogos/livro/?id=2560

Usamos cookies para garantir que você a melhor experiência em nosso site.  
Clique OK para concordar com o uso de Cookies.

**Autor (a) : Daniel Munduruku**  
**Ilustrações : Rogério Borges**

**Sinopse**

Na apresentação do livro *Contos indígenas brasileiros*, publicado em 2004, o autor, Daniel Munduruku, afirmou: "O Brasil é o país da diversidade cultural e linguística. Aqui em nossas terras, convivem mais de 250 povos diferentes, falando 180 línguas e dialetos, morando em todos os estados desse imenso país. São mais de 750 mil pessoas, segundo os últimos dados do IBGE, que buscam manter acesas as chamas de sua tradição e o equilíbrio de suas próprias vidas."

Os oito contos selecionados pelo autor, a partir de um critério linguístico, têm a intenção de retratar, através de seus mitos – o roubo do fogo, a origem do fumo, depois do dilúvio, entre outros -, a caminhada de alguns de nossos povos indígenas do norte ao sul do país – Guarani, Karajá, Munduruku, Tukano, entre outros. A leitura dessas histórias dá às crianças uma rica visão de nossa herança cultural.

Fonte: <https://grupoeditorialglobal.com.br/catalogos/livro/?id=2560>

Seria oportuno que a professora trabalhase um dos contos trazido nessa obra, porque Daniel Munduruku mergulha profundamente na rica e variada tradição oral dos povos indígenas do Brasil, sendo ele um indígena da etnia Munduruku, é um autor prolífico e respeitado que se dedica a preservar e divulgar as histórias e a cultura indígena. Ele reúne uma série de narrativas que foram passadas de geração em geração, preservando a sabedoria ancestral e a visão de mundo desses povos, como se fosse uma janela para o universo indígena, apresentando lendas, mitos e histórias que explicam a origem do mundo, dos animais, das plantas, e das estrelas, além de temas universais como o amor, a coragem, a amizade e a natureza.

Cada conto é uma peça da rica tapeçaria cultural dos povos indígenas brasileiros, cheia de simbolismo e ensinamentos, pois, o autor utiliza uma linguagem acessível e envolvente, que cativa tanto crianças quanto adultos. Sua escrita entretém e educa, propiciando aos leitores uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural do Brasil, além de ressaltar a importância de preservar a memória e as tradições dos povos indígenas, que são fundamentais para a identidade e a história do país. Essa abordagem é essencial para a formação de uma consciência crítica e informada nas crianças sobre a pluralidade cultural do Brasil, ao mesmo tempo em que se cumpre os objetivos da Lei n. 11.645.

No Capítulo 10 aborda-se a história dos africanos escravizados que foram trazidos à força para o Brasil no período colonial, sendo obrigados a deixar suas famílias, suas culturas, suas línguas e tudo o mais. Ao chegarem no Brasil, foram submetidos a condições desumanas de escravidão, enfrentando trabalhos árduos, punições severas e a constante negação de seus direitos mais básicos.

Figura 19 - Trabalho e resistência dos africanos escravizados



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 105) – LD 3

Apesar dessa opressão extrema, os africanos escravizados mantiveram-se unidos e cultivaram uma resiliência admirável, por encontrarem maneiras de preservar aspectos de suas culturas, transmitindo tradições, religiões e línguas através das gerações, mesmo em um ambiente hostil que tentava suprimir suas identidades. Outro fator importante, que pode ser bem trabalhado, é a contribuição dos africanos para a cultura brasileira, desde a música, com o samba e o maracatu, até a culinária,

com pratos como a feijoada e o acarajé, passando pelas religiões afro-brasileiras como o candomblé e a umbanda, a presença africana está profundamente enraizada no tecido cultural do Brasil. A história dos africanos escravizados no Brasil é, portanto, uma narrativa de dor e sofrimento, mas também de resistência, resiliência e triunfo cultural, é uma parte essencial da história brasileira que continua a influenciar a identidade do País.

Grecchi (2010) expõe que, assim como ocorreu em outras partes do mundo, o Brasil-Colônia não teve o tráfico de escravos africanos como sua única fonte de ingresso de recursos humanos. A migração de indivíduos de diversos países para o território brasileiro ao longo de mais de quatro séculos propiciou um ambiente propício ao intercâmbio cultural e ao contato entre esses grupos; as interações entre negros, indígenas e brancos foram marcadas por tensões e conflitos violentos. O resultado foi a dizimação de tribos e coletivos, saques e destruições, além do exercício do domínio colonial que se impôs sobre os colonizados.

Embora esse aspecto não possa ser ignorado, é importante frisar que, ao longo de quatro séculos de história, os colonizados também reagiram a essa opressão, manifestando-se por meio de revoltas violentas e formando grupos de resistência e diversas formas de oposição. A aceitação da convivência entre essas três etnias se deu de maneira gradual, tendo como um marco significativo o fim da escravidão, que possibilitou um novo entendimento sobre a coexistência racial no Brasil.

No último capítulo (12), o LD 3 explora a rica diversidade cultural do Brasil, com imagens e textos presentes que oferecem um olhar profundo sobre as variadas formas de expressão cultural que compõem a identidade brasileira. O texto mergulha nas lendas de Minas Gerais, resgatando histórias folclóricas que têm sido passadas de geração em geração, e que continuam a influenciar a cultura local. A história do indígena Ikolen em Rondônia é abordada, oferecendo uma perspectiva sobre as vidas e desafios enfrentados pelos povos indígenas na contemporaneidade. Explora os ritos tradicionais que são fundamentais para as identidades culturais de muitas comunidades, destacando como esses rituais mantêm vivas as conexões com o passado.



Figura 20 - Diversidade cultural no Brasil



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 12-131) – LD 3

O artesanato é destacado, mostrando a habilidade e criatividade dos artesãos que transformam materiais simples em obras de arte complexas e significativas. Manifestações culturais de diferentes regiões do Brasil são apresentadas, revelando a diversidade de tradições e práticas que caracterizam o país.

A poesia portuguesa e o cordel são apresentados como formas literárias que têm deixado uma marca indelével na cultura brasileira. O cordel, em particular, é uma forma popular de literatura de cordel que se originou no Nordeste do Brasil e é conhecida por sua linguagem rica e narrativa envolvente. Os instrumentos musicais também recebem destaque, ilustrando como diferentes sons e ritmos contribuem para a vibrante cena musical brasileira. As festas e ritmos tradicionais, como as Folias de Reis, Congada, Frevo, Festa do Divino, Festas juninas, Festa da Uva, e o Ano Novo Chinês, são detalhadamente explorados. Cada uma dessas celebrações é uma expressão única de alegria, fé e identidade cultural, refletindo a pluralidade do Brasil.

O capítulo finaliza com uma homenagem às rendeiras nordestinas, cuja habilidade em criar belas rendas é um testemunho da tradição artesanal e da



continuidade cultural. Estas rendeiras são símbolo de uma herança cultural que se mantém viva através das gerações, representando um ofício e uma forma de arte que conta a história e as experiências do povo nordestino. Diante dessa contextualização,

Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. (Munanga, 2014, p. 15-16)

Toda essa abordagem celebra a diversidade cultural do Brasil, mostrando como cada elemento contribui para a construção de uma identidade nacional rica e multifacetada, motivando nas crianças o respeito e a valorização das diferentes culturas que coexistem no País, inspirando-as a reconhecerem e apreciarem essa diversidade como uma parte essencial do que significa ser brasileiro.

Passo à análise do livro de História do **4º Ano do Ensino Fundamental (LD 4)**, também da autoria de Lungov e Funari (2023), com 12 capítulos. Ao analisar o sumário do LD 4 de História, ele revela um esforço significativo para atender às exigências da Lei 11.645, pois, com seus 12 capítulos, aborda uma ampla gama de temas que contemplam essa legislação. Os primeiros capítulos tratam da origem dos seres humanos e dos encontros entre povos americanos e europeus, destacando a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas. Ao descrever os grupos nômades e povos sedentários, e o impacto do encontro entre europeus e americanos, o livro proporciona uma compreensão rica e detalhada das culturas indígenas antes da colonização.

Nos capítulos que seguem, a história da colonização é explorada através da extração do pau-brasil, cultivo da cana e a produção de açúcar, destacando o trabalho dos africanos escravizados (Figura 21). Este enfoque é muito importante, pois a Lei 11.645 afirma a necessidade de ensinar sobre a contribuição dos africanos na formação do Brasil. E dedica atenção especial aos africanos escravizados, discutindo suas origens, a viagem forçada ao Brasil, e as condições de escravidão nos engenhos, minas e cidades. A resistência à escravidão também é abordada (Capítulo 6), incluindo a Revolta de Manoel Congo e Marianna Crioula, ilustrando as lutas pela liberdade e dignidade.

O texto que acompanha a imagem destaca a persistente luta dos africanos e seus descendentes escravizados no Brasil pela liberdade, deixando claro que eles

nunca abandonaram essa luta, e uma das estratégias para a preservação de suas raízes culturais foi a continuidade e recriação de suas práticas culturais, que os ajudou a manter viva a herança africana, servindo como uma forma de resistência e afirmação de identidade.

Figura 21 - O combate e resistência à escravidão



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 65) – LD 4

No texto as autoras propõem às crianças uma análise da pintura, incentivando-as a observarem atentas as pessoas representadas e do ritmo musical que estão tocando e dançando. Essa dança é apresentada como uma forma de resistência à escravidão, convidando à reflexão sobre como essas práticas culturais eram formas de subversão e resiliência. Estimulam a imaginação e a análise histórica, perguntando como os africanos escravizados e seus descendentes lutaram pela liberdade no Brasil e como se organizaram para isso. Essa reflexão é necessária para entender a importância das formas de resistência à escravidão, como as mostradas na pintura, e para reconhecer o impacto profundo que essas lutas tiveram na formação da cultura brasileira.

A importância desse texto e na forma com as autoras colocam imagem, está em sua capacidade de fomentar uma compreensão mais profunda da resistência dos africanos escravizados e da preservação de suas práticas culturais como um ato de sobrevivência e resistência. E por sublinhar a necessidade de conhecer e valorizar essas formas de resistência para reconhecer a contribuição significativa dos africanos e seus descendentes à cultura e história do Brasil.

Munanga (2014) pondera que a persistente luta dos africanos e seus descendentes escravizados no Brasil pela liberdade e reconhecimento de suas culturas se configura como um processo de resistência à homogeneização promovida pela globalização. As identidades culturais que emergem dessa luta são construções dinâmicas, resultantes da conscientização sobre a diversidade e a particularidade das experiências vividas. Essa diversidade se manifesta nas várias expressões culturais presentes no Brasil, que vão desde a religiosidade e a música até a culinária e as artes plásticas, refletindo a riqueza das vivências afro-brasileiras em diferentes regiões.

Segundo Munanga (2014), as comunidades quilombolas, por exemplo, preservam tradições comuns, suas próprias histórias e práticas culturais, evidenciando a pluralidade que caracteriza a população negra. Essa luta é intrinsecamente política, visando transformar a realidade dos negros no País, em contraposição a uma identidade mestiça proposta pela ideologia dominante, que busca perpetuar a ideia de uma democracia racial superficial. Assim, a busca pela valorização das culturas africanas e afro-brasileiras é fundamental para a construção de uma identidade nacional verdadeiramente plural, que reconheça e respeite as diferenças históricas, sociais e culturais que compõem a sociedade brasileira.

Os capítulos posteriores exploram a vida de mulheres e homens livres nos engenhos, trabalhadores do campo, e resistências indígenas, proporcionando uma visão ampla das várias camadas da sociedade colonial. A inclusão de missionários, bandeirantes, e as resistências indígenas enriquece a compreensão da interação entre diferentes grupos e suas contribuições para a história brasileira. Ao abordar o crescimento das regiões mineradoras, as autoras narram o desenvolvimento econômico e os problemas sociais nas cidades mineradoras, refletindo as complexidades da urbanização no Brasil colonial. A transição para a cafeicultura e as mudanças associadas também são cobertas, mostrando as transformações culturais e paisagísticas trazidas pelo novo cultivo.

Os últimos capítulos tratam da transição da escravidão para o trabalho assalariado, a chegada de imigrantes e a crise do café, culminando na industrialização e urbanização do Brasil. O texto do Capítulo 11 aborda o fim oficial da escravidão no Brasil em 1888 e as profundas consequências sociais e econômicas que se seguiram. Embora a abolição tenha sido um marco importante, a população negra enfrentou enormes desafios para exercer plenamente sua cidadania, e a desigualdade social, resultante desse período histórico, continua sendo uma realidade no Brasil, refletindo as dificuldades enfrentadas pelos negros para alcançar equidade e inclusão. A importância desse texto está em destacar a luta contínua contra a desigualdade social e o racismo, ao mencionar que, apesar de várias conquistas ao longo do tempo, ainda há muito a ser feito para superar essas barreiras. Esse contexto histórico é especialmente importante para entender as raízes das disparidades sociais atuais e a necessidade de políticas e ações afirmativas para corrigir essas injustiças.

Lungov e Funari (2023) também propõem uma reflexão crítica através da análise de imagem (Figura 22), perguntando aos leitores o que chama atenção nela e se conseguem ler o que está escrito no cartaz, incentivando uma análise visual e textual das manifestações contra o racismo.

Figura 22 - Vidas negras importam



Fonte: Lungov e Funari (2023, p. 125) – LD 4

A frase no cartaz, comum em protestos contra o racismo, serve como um ponto de partida para discutir a persistência do racismo e a importância das manifestações como forma de resistência e conscientização. Também os convida a imaginar situações de racismo que possam ter presenciado ou sofrido, estimulando a empatia e a reflexão sobre como agir nessas circunstâncias - uma abordagem fundamental para promover uma cultura de respeito e solidariedade, incentivando ações concretas contra o racismo. Este percurso histórico traçado pelo LD 4 oferece uma visão abrangente das transformações sociais e econômicas que moldaram o Brasil.

Os livros didáticos analisados revelam mais do que uma simples diferença de ideias sobre a presença dos negros no ensino de história; eles refletem interesses econômicos e políticos que influenciam a forma como a educação foi estruturada e legislada. Assim como na análise de Brandão (1982), é evidente que a retórica que idealiza a educação pode encobrir os interesses específicos de grupos e classes sociais que buscam moldar o conhecimento e a narrativa histórica em benefício próprio. Isso resulta em uma construção educacional que nem sempre atende plenamente à diversidade da experiência brasileira, mas sim às demandas de uma determinada elite.

A presença dos negros nos livros didáticos analisados é positiva, refletindo o percurso histórico e as contribuições essenciais para a formação da identidade cultural do povo brasileiro. Ao incluir narrativas que abordam a trajetória dos negros – e outros povos, esses livros didáticos proporcionam um reconhecimento significativo das diversas influências que moldaram a cultura nacional. As imagens e representações visuais inseridas nos conteúdos permitem que as crianças visualizem e se identifiquem com essas histórias, promovendo uma compreensão mais rica e abrangente da diversidade cultural brasileira. Dessa maneira, os livros didáticos informam e celebram a herança afro-brasileira, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e inclusiva entre as crianças, que se tornam mais conscientes da pluralidade que caracteriza a sociedade em que vivem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns elementos do discurso apresentado no LD do 6º Ano do Ensino Fundamental carecem de análise comparativa dos conteúdos de História abordados nos LDs do 1º aos 4º anos, para que eu possa realizar uma conclusão mais precisa. Nos livros de história do 6º Ano, Lungov e Funari (2023), o Egito, enquanto País africano, é narrado principalmente sob a ótica de sua grandiosidade cultural e tecnológica. São destacadas as realizações dos faraós, as construções monumentais como as pirâmides, e as contribuições dos egípcios em áreas como a escrita, a matemática e a medicina. Contudo, essa abordagem frequentemente coloca o Egito em um pedestal de excepcionalidade dentro do continente africano, muitas vezes descolado de uma narrativa mais ampla que contemple outras civilizações africanas.

Os povos não europeus são narrados com uma diversidade variada. Por exemplo, os africanos escravizados são apresentados em um contexto histórico que enfatiza sua resistência e luta pela liberdade, destacando a continuidade e adaptação de suas práticas culturais no Brasil. Os povos indígenas são abordados com um foco na sua resistência à colonização e no impacto devastador da chegada europeia. No entanto, essas narrativas ainda podem ser limitadas, frequentemente subjugadas a uma perspectiva eurocêntrica que destaca a “descoberta” e conquista europeia como pontos centrais da história.

No cenário da história do Brasil, a “descoberta” é frequentemente narrada do ponto de vista dos europeus. Os livros analisados no trabalho mostram que a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500 é descrita como um momento ímpar, porém, essa narrativa pode minimizar ou descontextualizar a perspectiva dos povos indígenas que já habitavam o território. A colonização é frequentemente explorada em termos de exploração de recursos como o pau-brasil e a cana-de-açúcar, além da introdução da mão de obra escravizada africana.

Os capítulos sobre os africanos escravizados (quem eram os povos africanos, a viagem e a venda, e o trabalho dos escravizados) são apresentados de forma interessante, e trazem à tona a violência e a resistência que marcaram esse período. Há um esforço das autoras para detalhar as condições de vida dos escravizados e suas formas de resistência, destacando a revolta de Manoel Congo e Marianna Crioula, por exemplo. Esses conteúdos ajudam a oferecer uma visão mais completa e crítica da história brasileira, embora ainda haja espaço para maior inclusão das

perspectivas dos povos indígenas e africanos como protagonistas de suas próprias histórias.

Quanto à comparação com os livros dos primeiros anos (1º ao 4º ano), a abordagem das questões étnico-raciais tende a ser mais simplificada. Os livros para os primeiros anos frequentemente introduzem conceitos básicos sobre diversidade cultural e histórica. Eles podem incluir referências ao Egito e a outros povos não europeus de maneira mais factual e menos crítica, muitas vezes apresentando esses temas de forma descontextualizada e sem um aprofundamento nas questões de resistência e luta. No 4º ano, por exemplo, há uma maior ênfase na introdução de conceitos históricos básicos, como a colonização, a escravidão e as primeiras riquezas exploradas no Brasil. No entanto, esses livros muitas vezes não abordam as questões étnico-raciais com a mesma profundidade crítica que se espera dos materiais do 6º ano.

A inclusão de uma abordagem contextualizada das questões étnico-raciais nos livros de história é essencial para uma educação que promova a igualdade e a justiça social. No 6º ano, é esperado que os alunos sejam introduzidos a narrativas mais complexas e críticas que desafiem perspectivas eurocêntricas e valorizem as vozes e experiências dos povos não europeus. Isso ajuda a formar cidadãos mais conscientes e engajados com a diversidade cultural e histórica.

O livro de história do 6º ano mostra um avanço na abordagem das questões étnico-raciais em comparação com os materiais dos primeiros anos. Contudo, ainda há necessidade de ampliar e aprofundar essas narrativas para incluir de maneira mais justa e equitativa as contribuições e resistências dos povos indígenas, africanos e outros grupos não europeus. A educação sobre essas questões é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa, e os livros didáticos são instrumentos importantes nesse processo.

Minha pesquisa busca entender como as questões étnico-raciais são abordadas ao longo do Ensino Fundamental, especialmente do 1º ao 4º ano, e de que maneira essas concepções sobre os sujeitos são refletidas nos livros didáticos utilizados nas práticas pedagógicas. A análise dos textos dos livros didáticos mostra que há um esforço para contextualizar e discutir as questões étnico-raciais, proporcionando um entendimento histórico e social dessas questões e sua relevância para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre como os estudos mais recentes na área da Educação abordam e localizam as questões étnico-raciais, constatei que eles mostram uma crescente preocupação em abordar as questões étnico-raciais de maneira integrada e contextualizada. Isso se reflete em uma abordagem que visa a transmissão de conhecimentos históricos bem como a promoção de uma compreensão crítica sobre a diversidade étnico-racial e suas implicações sociais. Os textos dos livros didáticos analisados demonstram um compromisso com a inclusão dessas temáticas, abordando a contribuição dos povos indígenas, africanos e europeus na formação da sociedade brasileira.

As questões étnico-raciais ocupam um lugar central no planejamento docente, especialmente em disciplinas como História e Geografia. Os livros didáticos utilizados pelos professores são ferramentas primordiais para essa abordagem, pois fornecem contextos históricos e sociais que ajudam os alunos a entender a importância dessas questões. A inclusão de tópicos como a escravidão, a resistência dos povos africanos e indígenas, e a contribuição cultural desses grupos, como visto nos textos dos livros didáticos analisados, mostra um esforço deliberado para integrar essas temáticas de forma significativa no currículo escolar.

A análise dos textos dos livros didáticos revela a abordagem às questões étnico-raciais. As autoras contextualizam historicamente a escravidão, a resistência dos africanos escravizados, e a contribuição cultural dos povos indígenas e africanos, o que informa os alunos sobre fatos históricos e os incentiva a refletir sobre as consequências sociais e culturais desses eventos.

A representação e visibilidade das culturas e histórias afro-brasileiras nos livros didáticos analisados podem contribuir na formação da identidade cultural das crianças. Ao explorar e valorizar as contribuições afro-brasileiras, esses livros podem ampliar a compreensão sobre a diversidade e a complexidade da sociedade brasileira, bem como desafiar visões estereotipadas que possam existir. Uma análise cuidadosa dos conteúdos revela o nível de profundidade e o espaço dedicado às narrativas afro-brasileiras, desde aspectos culturais e religiosos até as contribuições históricas e políticas.

Essas representações visuais e textuais nos livros didáticos oferecem às crianças um conhecimento informativo, e a oportunidade de se verem refletidas em diferentes histórias e tradições. Quando essa abordagem é bem trabalhada, ela permite que as crianças reconheçam e valorizem as diversas raízes que compõem a



cultura brasileira, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. Esse entendimento contribuirá para aprimorar as práticas pedagógicas e para incentivar uma educação que celebre a diversidade cultural, ajudando a formar crianças mais conscientes e orgulhosos de suas múltiplas heranças culturais.

A importância atribuída a essas questões se reflete na inclusão de capítulos específicos que discutem a história e a cultura dos povos indígenas e africanos, bem como as lutas contra a escravidão e a desigualdade racial. Esses conteúdos muito auxiliam para a formação de uma consciência crítica nos alunos e para a promoção de uma educação que abranja a temática no contexto atual.

Concluo afirmando que esta pesquisa foi fundamental para compreender como as questões étnico-raciais são abordadas no contexto educacional e como essas abordagens podem influenciar a formação das concepções de sujeito dos alunos. Ao analisar os livros didáticos pude identificar avanços e lacunas na inclusão dessas temáticas, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e representativas da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira.

Os livros didáticos analisados demonstram-se eficazes em promover uma Educação para as relações étnico-raciais ao apresentarem representações diversificadas e contextualizadas das contribuições afro-brasileiras e indígenas para a história e cultura nacional. Por meio de abordagens que valorizam a multiplicidade de identidades e experiências culturais, esses materiais fomentam uma compreensão crítica e inclusiva nos alunos desde os primeiros anos escolares. Segundo Munanga (2014), o objetivo central deve ser a identificação das diferenças, e a compreensão profunda da diversidade humana, permitindo que as crianças desenvolvam um respeito genuíno pelas diferenças culturais e étnicas. Assim, ao incorporar narrativas e imagens que refletem a pluralidade étnica brasileira, os livros didáticos contribuem para uma educação que respeita e valoriza a diversidade, preparando as novas gerações para reconhecerem e combaterem estereótipos e preconceitos.

Essas conclusões foram obtidas através de uma combinação de leitura crítica, comparação entre diferentes séries e consulta de referências teóricas contemporâneas sobre educação e etnicidade. Portanto, o objetivo de entender como as questões étnico-raciais são abordadas e quais concepções de sujeito são promovidas nos livros didáticos foi efetivamente alcançado.

Como sugestão, que revisões e aprimoramentos dos materiais educacionais, de modo especial, nos livros didáticos analisados sejam realizados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz: **de Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Nilda. Questões étnico-raciais no Brasil – uma visão histórica. **TEIAS**, ano 9, n. 17, jan./jun. 2008, Rio de Janeiro, p. 95-100. Disponível em: file:///C:/Users/arthu/Downloads/24032-76862-1-PB.pdf.

ARAÚJO, Janaína. **Convenção Interamericana contra o Racismo passa a ser adotada no Brasil**. Publicado em: 11 jan. 2022. Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/01/11/convencao-interamericana-contra-o-racismo-passa-a-ser-adotada-no-brasil>.

ÁVILA, Irene Aparecida. **Questões étnico-raciais e a educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social**. 01/06/2010 168 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte.

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

BORGES, Ana Regina Santos. **Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: um estudo sobre o programa São Paulo educando pela diferença para a igualdade**. 01/08/2007 203 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. 7. ed. São Paulo: Atual, 2009.

BORGES, Juliana: **Encarceramento em massa**. São Paulo, 2019. BRASIL/CASA CIVIL. **DECRETO Nº 10.932, DE 10 DE JANEIRO DE 2022**. Promulga a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, firmado pela República Federativa do Brasil, na Guatemala, em 5 de junho de 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/decreto/d10932.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d10932.htm)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense: 1982.

CAMARGO, Mábia. **Atlântico Negro Paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?** 01/12/2012 170 f. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa.

CAMPOS, Rosália Maria Rodrigues de: **Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências**. Dissertação (Mestrado Educação). Campinas – SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane S. (org.). **Racismo e antirracismo na educação- repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CHARÃO, Cristina. **O longo combate às desigualdades raciais**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, s.d. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_content&view=article&id=711](https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711).

[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília - DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

CORREIA, Juliana do Nascimento: BaObazinhO: **Memória, Arte e Educação Antirracista. Uma proposta de intervenção didático-pedagógica a partir da contação de histórias negras**. Dissertação Mestrado em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares). Rio de Janeiro – RJ: Instituto de Educação Multidisciplinar, 2019.

FONTOURA, Adriana Raquel Ritter; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo. História da capoeira. **Revista da Educação Física da UEM**. Maringá, v. 13, n. 2, 2. sem. 2002, p. 141-150.

GADIOLI, Monique Ferreira: **mochila escolar: negação/construção da identidade negra no cotidiano escolar**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Relações étnico- raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica. Rio de Janeiro, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. 2012. p. 39-62.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-38.

GONCALVES, Vanessa Oliveira. **Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza - Uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental**. 27/08/2020 110 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. **Motricidades** – Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, v. 2, n. 2, maio-ago. 2018. p. 135-148. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2018-v2-n2-p135-148/pdf>

GRECCHI, Rosana Bignami. Identidade brasileira e condição do negro em *Viva o povo brasileiro* de João Ubaldo Ribeiro. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. Disponível em: <https://adelfa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/484b07f8-96ca-4214-9f46-c7c546a14763/content>

HIGA, Carlos César. Código de Hamurabi. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/codigo-hamurabi.htm>. Acesso em: 01 jul. 2024.

JESUS, Gilvan Da Silva. **Cadernos Negros na Escola: leitura literária de contos afro-brasileiros**. 15/12/2016 118 f. Mestrado Profissional em Letras. Fundação Universidade Federal De Sergipe, Natal.

KROETZ, Kelim; FERRARO, José Luís; SOUZA, Solange Carvalho. Michel Foucault e a análise do discurso. LIMA, Valderez Marina do Rosário; HARRES, João Batista Siqueira; DE PAULA, Marlúbia Corrêa. (Org.). **Caminho da pesquisa qualitativa no campo da Educação em Ciências: pressupostos, abordagens e possibilidades**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Recurso *on-line*. p. 3-15.

LOPES, Marina. Fundamental 2 precisa olhar para adolescência como uma fase de oportunidades. Publicado em 19 set. 2017. **Porvir – Inovação em Educação**. Disponível em: <https://porvir.org/fundamental-2-precisa-olhar-para-adolescencia-como-uma-fase-de-oportunidades/>.

LUNGOV, Mônica; FUNARI, Raquel dos Santos. Aprender juntos. **Livro de História**, 1º Ano. Editora: Valéria Vaz, Organização SM Educação, 2023.

LUNGOV, Mônica; FUNARI, Raquel dos Santos. Aprender juntos. **Livro de História**, 2º Ano. Editora: Valéria Vaz, Organização SM Educação, 2023.

LUNGOV, Mônica; FUNARI, Raquel dos Santos. Aprender juntos. **Livro de História**, 3º Ano. Editora: Valéria Vaz, Organização SM Educação, 2023.

LUNGOV, Mônica; FUNARI, Raquel dos Santos. Aprender juntos. **Livro de História**, 4º Ano. Editora: Valéria Vaz, Organização SM Educação, 2023.

MARTINS, Edna; SANTOS, Alessandro Oliveira dos; COLOSSO, Marina. Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 15(3), set-dez. São Paulo, 2013, p. 118-133.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_11645\\_100308.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf)

MORAES, Regina Helena. **Nos meandros do processo de formação da identidade profissional do professor negro** 01/01/2006 205 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal De São Carlos, São Carlos.

MOREIRA, C. Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco. III **EBECULT - Encontro Baiano de Estudos em Cultura**, 2012. Anais... Cachoeira: 2012.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. (2014). Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, em 05 nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>

NETTO, Letícia Rodrigues Ferreira. Intolerância Racial. **INFOESCOLA**. (s.d.). Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/intolerancia-racial/>.

NOGUEIRA, Nedson Antônio Melo. **Análise discursiva das constituições identitárias negras: Afrovivências numa turma do ensino fundamental II**. 15/03/2021 159 f. Mestrado em Linguística e Literatura. Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

OEA – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **OEA Contra o Racismo e a Intolerância**, 2009. Disponível em: [https://www.oas.org/OASpage/Events/default\\_ENG.asp?eve\\_code=2&sTipo=D](https://www.oas.org/OASpage/Events/default_ENG.asp?eve_code=2&sTipo=D).

OLIVEIRA, Luis Fernades, de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n. 01, abr. Belo Horizonte, 2010. p. 15-40.

PEREIRA, Márcia Moreira. **Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura**. Mestrado em Educação Universidade Nove De Julho, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. As representações do Outro nos livros didáticos de História, no Brasil e na Espanha: uma leitura inicial. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 50/6, 25 out. 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3087Pereira.pdf>. Acesso em 02 jul. 2024.

QUEIROZ, Renata. **A representação da diversidade étnico-racial e de gênero no livro didático do Ensino Fundamental brasileiro**. 01/06/2008 207 f. Mestrado Em Educação, Administração E Comunicação. Universidade São Marcos.

RIBEIRO, Teresa Cristina Santos Silva. **A sociedade do espetáculo no contexto da educação: um olhar sobre a escola pública**' 31/03/2020 135 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove De Julho.

ROCHA, Adriano Silva Da. **Do grito marginalizado à prática institucionalizada: reverberação da Lei 10.639/03 nos documentos normativos da escola salesiana**.' 28/08/2018 89 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais. Centro Federal De Educação Tecn. Celso Suckow Da Fonseca, Rio de Janeiro.

SANTANA, Maiara Damasceno da Silva. **O índio representado nos livros didáticos: Análise feita nos livros de história do 3º ano do ensino fundamental da rede municipal de Salvador**. Monografia (Pedagogia) da Faculdade de Educação. Salvador – BA: Universidade Federal da Bahia, 2011.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.** 01/06/2011 122 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal De Alagoas, Maceió.

SANTOS, Regia Vidal dos. **Razões Autistas na Escola: um espectro de saberes em uma condição singular.** Doutorado (Educação). Universidade Nove De Julho, São Paulo, 2020.

SILVA, Elias; GOMES, Luzinete Santos; SANTANA, Valdir Henrique. **Escola e comunidade: uma relação necessária.** 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc10.pdf>.

SILVA, Gillys Vieira da. **Mulheres negras em livros didáticos de história do ensino fundamental anos finais (2005 e 2014): Ausências ou presenças? Doutorado em Educação.** Pontifícia Universidade Católica. Escola de Educação e Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2021. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/0000a0/0000a055.pdf>.

SILVA, Luiz Gustavo Santos da. **Formação Continuada de Professores/as e Relação Étnico-Raciais / AFROUNEB: Experiências Narradas em Santo Antônio de Jesus/BA.** Dissertação de Mestrado (Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SOARES, Josevandro Chagas. **Etno-Identificações na Escola: atos de currículo e cultura escolar na construção identitária de estudantes negros.** Mestrado (Educação). Salvador – BA: Universidade Federal da Bahia, 2011.

SOUSA, Cleide Santos de. **A literatura infantil e a prática formativa na pré-escola: dialogando com questões étnico-raciais e a educação da criança indígena.** Mestrado (Educação). Goiânia – GO: Universidade Federal De Goiás, 2014.

SOUSA, Alice Oliveira de; et al. **Relações éticos raciais na educação infantil. Fundamentos representações e ação.** UNA. Centro Universitário. Instituto de Ciências Humanas. Curso de Pedagogia. Belo Horizonte, 2020.

SOUSA, Rainer Gonçalves. História dos Francos. **História do Mundo**, 2024. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-media/francos.htm>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SOUZA, Sauloéber Tarsio de. A categoria etnia na pesquisa histórico-educacional brasileira: estado da arte a partir de revistas especializadas. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 2, mai.-ago. 2017, p. 554-574.

VIEIRA, Guilherme Augusto dos Santos: **Políticas de acesso e permanência material na universidade federal da Grande Dourados (2014-2017): sistemas de cotas e inclusão étnico-racial.** Dourados, 2018.

VIEIRA, Eilamaria Libardoni; TRAMONTINI, Giuliana; MARQUETTO, Rut Maria Friedrich. Alimentos, lembranças e costumes alimentares da gastronomia missioneira. **IX Simpósio de Alimentos**, Passo Fundo – RS, v. 9, 15 e 16 out. 2015, p. 1-6. Disponível em: [https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/simposio-sial-anais/2015/ciencia/c19.pdf](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/simposio-sial-anais/2015/ciencia/c19.pdf)