

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MAICON FERNANDO GUARESE

**ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA:
PERCEPÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO**

**CHAPECÓ
2024**

MAICON FERNANDO GUARESE

**ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA:
PERCEPÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Renilda Vicenzi

**CHAPECÓ
2024**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Guarese, Maicon Fernando

Ensino da cultura afro-brasileira e indígena:
Percepções de materiais didáticos do Novo Ensino Médio /
Maicon Fernando Guarese. -- 2024.
130 f.:il.

Orientadora: Doutora Renilda Vicenzi

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2024.

1. Conhecimento e práticas educacionais. 2.
Decolonialidade. 3. Educação para as relações
étnico-raciais. 4. Materiais didáticos. 5. Novo Ensino
Médio. I. Vicenzi, Renilda, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

MAICON FERNANDO GUARESE

**ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA:
PERCEPÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO**

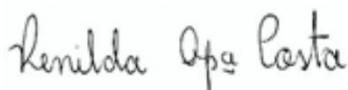
Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 12/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **RENILDA VICENZI**
Data: 26/08/2024 09:53:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Renilda Vicenzi – UFFS
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Renilda Aparecida Costa – UFAM
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MARIA ANDREIS**
Data: 26/08/2024 11:20:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Andreis – UFFS
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **BRUNO ANTONIO PICOLI**
Data: 03/09/2024 12:54:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli - UFFS
Avaliador (Suplente)

Á Monalize, com amor.

O amor é paciente e bondoso. O amor não é ciumento. Não se gaba, não é orgulhoso, não se comporta indecentemente, não procura os seus próprios interesses, não se irrita com facilidade. Não leva em conta o dano. Não se alegra com a injustiça, mas se alegra com a verdade. Suporta todas as coisas, acredita em todas as coisas, espera todas as coisas, persevera em todas as coisas (I Coríntios 13: 4-7).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Supremo Criador, Jeová, por me dar condições físicas e emocionais para iniciar e findar essa investigação científica no tempo apropriado.

Sou grato aos meus pais Ivo e Adiles, as minhas irmãs Maiara, Márcia e Marisa, e a minha esposa Monalize, por me incentivarem a continuar meus estudos, demonstrando em ações e palavras carinho e amor.

À minha orientadora Renilda Vicenzi, que possui um vasto manto de erudição e conhecimento e cuidou com zelo dessa pesquisa, sempre com uma visão muito humana de todo o processo.

À banca examinadora, Adriana Maria Andreis, Renilda Aparecida Costa e Bruno Antônio Picoli, que analisaram com minúcia a pesquisa empreendida, fornecendo importantes contribuições e suscitando reflexões relevantes.

Aos professores do PPGE, Adriana Richit, Ana Maria de Oliveira Pereira, Camila Caracelli Scherma, Claudécir dos Santos, Joviles Vítório Trevisol, Maria Sílvia Cristofoli, Solange Maria Alves, pelos valiosos ensinamentos.

Aos colegas do Curso, Alcimara, Ana, Antônio, Camila, Carina, Danimar, Diego, Érica, Feiruque, Gabriela, Janaina, Jardel, Kesia, Kesley, Lara, Leonice, Manga, Marli, Milena, Nicolle, Roberta, Rodrigo e Taíse, que estiveram comigo apoiando-me nessa caminhada.

A outros tantos que contribuíram de forma direta ou indireta com indagações que me fizeram refletir sobre a temática da educação das relações étnico-raciais no Novo Ensino Médio.

**Je Ne Parle Pas Bien
(Luz Ribeiro)**

excuse moi, pardon
me ...
je ne parle pas bien français
je ne parle pas bien anglais non plus
je ne parle pas bien
je ne parle pas bien
je ne parle pas bien
je ne parle pas bien
...
eu tenho uma língua solta
que não me deixa esquecer
que cada palavra minha
é resquício da colonização
cada verbo que aprendi a conjugar
foi me ensinado com a missão
de me afastar de quem veio antes
nossas escolas não nos ensinam
a dar voos, subentendem que nós, retintos
ainda temos grilhões nos pés
esse meu português truncado
faz soar em meus ouvidos
o lançar dos chicotes
em costas de couros pretos
nos terreiros de umbanda
evocam entidade e liberdade
com um idioma que tentou nos prender
a cada sílaba separada
relembro
do quanto fomos e ainda somos segregados
nos encostaram na margem
devido a uma falsa abolição
que nos transformou em bordas

me...
je ne parle pas bien
je ne parle pas bien

tiraram de nós o acesso
a ascensão
mas eis que na beira da beira, da beira, da beira,
ressurgimos
reinvenção
nossa revolução surge e urge
das nossas bocas
das falas ensinadas
que são aprendidas
e muitas não compreendidas
salve, a cada gíria

je ne parle pas bien
mas temos funk e blues
de Baltimore a Heliópolis
com todo respeito Edith Piaf
não é você quem toca no meu set list
eu tenho dançado ao som de “coller la petite”,
“coller la petite”, “coller la petite”

je ne parle pas bien
o que era arma de colonizador
está virando revide de ex-colonizado
estamos aprendendo as suas línguas
e descolonizando os pensamentos
estamos reescrevendo o futuro da história

mas não me peçam pra falar bem
mas não me peçam pra falar bem
mas não me peçam pra falar bem
parece que
je ne parle pas bien
je ne parle pas bien
je ne parle pas bien, rien
eu é que não vou falar bem de nada
do que vocês me ensinaram

RESUMO

Historicamente o ensino no Brasil esteve voltado aos interesses das elites, o que possibilitou a negação da presença em escolas, especialmente, de crianças e jovens indígenas e negros, e ainda de um currículo colonizador. Muitas vezes, instituições escolares neutralizam práticas discriminatórias (preconceitos, xenofobia, racismo). Entretanto, a educação para as relações étnico-raciais (ERER) auxilia no diálogo para termos uma sociedade mais igualitária e democrática. Dessa forma, nosso objetivo é compreender como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na educação básica, são contempladas de forma textual e imagética nos materiais didáticos na área de Ciências Humanas disponibilizados aos professores da rede estadual de ensino do Novo Ensino Médio (NEM), na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Seara, em Santa Catarina. O problema de pesquisa busca responder a seguinte indagação: Como os temas referentes ao estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena são abordados nas imagens e nos textos nos materiais didáticos do NEM? Para tal feito, as fontes de pesquisa são quatro materiais didáticos: *Moderna em projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020), *Projeto de Vida #MeuFuturo: Ensino Médio* (2020), *Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida: material de apoio ao professor* (2022) e *Moderna plus: Ciências Humanas e sociais aplicadas* (2020). A perspectiva teórico-metodológica adotada é da decolonialidade, uma alternativa a razão moderna-ocidental-colonial, pois luta contra a inferiorização do outro, principalmente de não-brancos (afrodescendentes e indígenas), em diálogo com Bento (2012 e 2022), Candau (2012 e 2020), Castro-Gómez (2005), Gomes (2010, 2021 e 2023), Grosfoguel (2007), hooks (2019), Kilomba (2016 e 2020), Krenak (2018), Mignolo (2017a e 2017b), Munanga (1999), Nogueira (2020), Oliveira (2017), Quijano (2007) e Walsh (2013). Metodologia decolonial é o caminho escolhido para refletir acerca das presenças e ausências da educação das relações étnico-raciais nos materiais didáticos. Assim, o método é problematizar as imagens e a escrita que evidenciam, em especial, as ausências que impossibilitam a positivação das histórias, dos corpos, dos territórios de pessoas indígenas e negras. Na análise do material supracitado identificamos que há presenças esparsas, fragmentadas e em geral, estereotipadas sobre a educação das relações raciais. Os materiais didáticos não rompem com a violência epistêmica, ainda temos muito que avançar para a implementação da reflexão positivadas de povos indígenas e pessoas negras.

Palavras-chave: Conhecimento e práticas educacionais. Decolonialidade. Educação para as relações étnico-raciais. Materiais Didáticos. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

Historically, education in Brazil has been geared towards the interests of the elite, which has made it possible to deny the presence in schools, especially of indigenous and black children and young people, and also of a colonizing curriculum. Educational institutions often neutralize discriminatory practices (prejudice, xenophobia, racism). However, education for ethnic-racial relations (ERER) helps in dialogue to have a more egalitarian and democratic society. Thus, our objective is to understand how Law No. 10.639/2003 and Law No. 11.645/2008, which determine the mandatory teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in basic education, are contemplated in a textual and visual form in the teaching materials in the area of Human Sciences made available to teachers in the state education network of Ensino Médio Novo (NEM), at the Regional Education Coordination (CRE) of Seara, in Santa Catarina. The research problem seeks to answer the following question: How are themes related to the study of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture addressed in the images and texts of NEM teaching materials? To this end, the research sources are four teaching materials: Moderna in projects: Applied Human and Social Sciences (2020), Vida Project #MeuFuturo: High School (2020), Pedagogical guides for the Vida Project component: support material for teachers (2022) and Moderna plus: Applied Human and Social Sciences (2020). The theoretical-methodological perspective adopted is that of decoloniality, an alternative to modern-Western-colonial reason, as it fights against the inferiorization of the other, especially non-whites (Afro-descendants and indigenous people), in dialogue with Bento (2012 and 2022), Candau (2012 and 2020), Castro-Gómez (2005), Gomes (2010, 2021 and 2023), Grosfoguel (2007), hooks (2019), Kilomba (2016 and 2020), Krenak (2018), Mignolo (2017a and 2017b), Munanga (1999), Nogueira (2020), Oliveira (2017), Quijano (2007) and Walsh (2013). The decolonial methodology is the chosen path to reflect on the presence and absence of education on ethnic-racial relations in teaching materials. Thus, the method consists of problematizing the images and writings that highlight, in particular, the absences that make it impossible to positivize the stories, bodies and territories of indigenous and black peoples. In the analysis of the aforementioned material, we identified that there are sparse, fragmented and generally stereotyped presences with regard to the education of racial relations. Teaching materials do not break with epistemic violence, we still have a long way to go to implement positive reflections from indigenous and black peoples.

Keywords: Educational knowledge and practices. Decoloniality. Education for ethnic-racial relations. Teaching materials. New High School.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 Mapa da 31ª CRE de Seara - Santa Catarina.....	16
Figura 2: Capa do LD Moderna em projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	46
Figura 3: Plataforma, bairro que integra o município de Salvador (BA)	50
Figura 4: Ilustração representando um diálogo entre professora e alunos em sala de aula	53
Figura 5: Os cineastas José de Lima Kaxinawá e Takumã Kuikuro.....	57
Figura 6: Capa do LD de Projeto de Vida #MeuFuturo: Ensino Médio	65
Figura 7: Uma menina lendo	67
Figura 8: Joênia Wapichana.....	69
Figura 9: Carolina Maria de Jesus	70
Figura 10: Capa do livro Ponciá Vicêncio (2014), de Conceição Evaristo	71
Figura 11: Ailton Krenak.....	73
Figura 12: Indígena observa o meio ambiente.....	74
Figura 13: Capa dos Roteiros pedagógicos - Projeto de Vida	76
Figura 14: Capas dos LDs da coleção Moderna plus	81
Figura 15: Indígenas da etnia Waurá da aldeia Piyulaga durante o ritual do Quarup.....	89
Figura 16: O cineasta Takumã Kuikuro na aldeia Ipatse, Xingu, 2007	90
Figura 17: Indígenas Suruí Paiter mapeiam focos de desmatamento ilegal, 2012	91
Figura 18: Charge do artista Emanu, 2016	93
Figura 19: Um mercado na Bahia, gravura de Jean Leon Pallière Grandjean Ferreira	95
Figura 20: Charge de Ângelo Agostini publicada na revista A vida fluminense (1870)	97
Figura 21: Uma palavra que não seja esperar, escultura de Flávio Cerqueira.....	98
Figura 22: Castigo de escravos, gravura de Jacques Étienne Arago, 1839	101
Figura 23: A redenção de Cam, pintura de Modesto Brocos, 1895	103
Figura 24: MALTA, M. (Nico). Charges para sala de aula, 2016.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Alunos matriculados no EM na CRE de Seara, em fevereiro de 2022	39
Tabela 2: Comparativo das regiões brasileiras do PNLD em 2022	45
Tabela 3: Comparativo dos estados do Sul no EM do PNLD em 2022.....	45
Tabela 4: Sujeitos por cor/raça nas imagens do LD Moderna em projetos	49
Tabela 5: Sujeitos por cor/raça nas imagens do livro #MeuFuturo	65
Tabela 6: Coleções de LDs das Ciências Humanas no NEM usadas na CRE de Seara	80
Tabela 7: Autores da Coleção Moderna plus e seus currículos	82
Tabela 8: Sujeitos por cor/raça nas imagens do volume 5 da Moderna plus.....	87
Tabela 9: Sujeitos por cor/raça nas imagens do volume 6 da Moderna plus.....	88
Tabela 10: Distribuição por cor/raça nos municípios da CRE de Seara	107
Tabela 11: Naturalidade dos estudantes da E. E. B. Padre Izidoro Benjamin Moro	108
Tabela 12: Quantitativo de estudantes nas escolas de Ipumirim	109
Tabela 13: Naturalidade dos estudantes da E. E. B. Benjamim Carvalho de Oliveira	109
Tabela 14: Municípios catarinenses com maior número de estudantes indígenas em agosto de 2022	126
Tabela 15: Municípios catarinenses com maior número de estudantes quilombolas em agosto de 2022	127

LISTA DE SIGLAS

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

ERER – educação das relações étnico-raciais

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

LD – Livro didático

NEM – Novo Ensino Médio

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1. 1 O <i>locus</i> da pesquisa	14
1. 2 Lugar de pesquisador.....	18
1. 3 Ancorando a pesquisa	21
1. 4 Fontes e Metodologia da pesquisa.....	24
2. A ERER NOS MATERIAIS DIDÁTICOS	28
2. 1 Novo Ensino Médio: o lugar das relações raciais!	38
2.1.1 Livros Didáticos	43
2. 2 Moderna em projetos: material didático	46
2.2.1 O que visualizamos nas imagens?	48
2.2.2 O que diz a escrita?	58
2. 3 Livro didático na disciplina de Projeto de Vida.....	64
2. 4 Os Roteiros pedagógicos: material de apoio ao professor.....	76
3. OS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS NA CRE DE SEARA	80
3. 1 Apresentado a autoria do material didático: Moderna plus	81
3. 2 Analisando a coleção Moderna plus	87
3.2.1 Imagens de povos indígenas.....	89
3.2.2 Imagens de pessoas negras.....	93
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A - Populações negra e indígena dos 25 municípios catarinenses mais populosos	123
APÊNDICE B - Terras Indígenas de Santa Catarina no Censo 2022.....	125
APÊNDICE C - Educação Escolar Indígena em Santa Catarina	126
APÊNDICE D - Educação Escolar Quilombola em Santa Catarina	127
APÊNDICE E - Alunos não-catarinenses da E. E. B. Padre Izidoro Benjamin Moro (Lindóia do Sul-SC).....	128
APÊNDICE F - Alunos não-catarinenses da E. E. B. Benjamim Carvalho de Oliveira (Ipumirim-SC)	130

1. INTRODUÇÃO

1. 1 O LOCUS DA PESQUISA

O oeste catarinense localiza-se no planalto meridional brasileiro. A região foi atravessada por disputas territoriais relevantes como a Questão de Palmas ou *Cuestión de Misiones* (1892-1895), entre Brasil e Argentina, e a Guerra do Contestado (1912-1916), entre os estados de Santa Catarina e Paraná. Nesta última tivemos um genocídio com populações não brancas. Disputas que incidem sobre os diversos processos de ocupação humana e de exploração deste território. Acerca dos processos de ocupação, destacamos a presença atemporal de populações indígenas Kaingang e Guaranis, de populações negras, em geral identificadas pela cultura cabocla. A partir da segunda metade do século XIX e ao longo do século XX de pessoas brancas, em maior número de descendentes de italianos, alemães e poloneses.

Neste território do Oeste catarinense, no início dos anos de 1920 fundou-se a colônia Concórdia, local onde foram criados os atuais municípios de Arabutã, Ipumirim e Lindóia do Sul. O escopo desta pesquisa aborda materiais didáticos disponibilizados e utilizados em escolas de educação básica da rede estadual de dois destes três municípios, Ipumirim e Lindóia do Sul.

Segundo *sites* oficiais das prefeituras dos três municípios do Vale da Produção há pouco dados sobre as populações indígena kaingang e cabocla, que habitavam a região antes da chegada dos migrantes europeus. O *site* da prefeitura de Arabutã, cita que: “As estâncias de águas termais, as propriedades de águas termais, além da cultura **indígena caigangue** completam o cenário desta região que é o maior centro agroindustrial de Santa Catarina e constitui-se na maior parte por municípios com menos de 10 mil habitantes”¹. O *site* da prefeitura de Ipumirim, afirma que:

Documentos históricos físicos como cerâmicas e artefatos em pedra comprovam que o território foi habitado por **indígenas**. Nos primeiros anos do século XX, o território às margens do Rio Irani era habitado por famílias **caboclas**. Os **caboclos** frequentemente iam a Irani atraídos pela fama e poderes espirituais do monge Maria².

¹ ARABUTÃ. Prefeitura Municipal. **Portal de Turismo de Arabutã**. Disponível em: <https://turismo.arabuta.sc.gov.br/sobre-a-cidade/> Acesso em 14 ago. 2024.

² IPUMIRIM. Prefeitura Municipal. **Histórico do município de Ipumirim**. Disponível em: <https://ipumirim.sc.gov.br/pagina-1001/> Acesso em 14 ago. 2024.

Por seu turno, o *site* da prefeitura de Lindóia do Sul não tem nenhuma informação sobre os povos indígenas e caboclos, iniciando sua história em 1940, com a chegada de imigrantes italianos. Portanto, nos três casos, notamos um silenciamento da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos municípios do Vale da Produção.

Segundo *sites* oficiais das prefeituras locais, a empresa colonizadora Mosele, Eberle, Ahrons & Cia iniciou a colonização de Arabutã, em 1927, com imigrantes alemães, oriundos da Romênia. Em 1928, a mesma empresa auxilia na chegada de migrantes italianos, vindos do Rio Grande do Sul, em Ipumirim. Em 1940, ocorre a chegada de migrantes italianos em Lindóia do Sul. Na atualidade, ainda são falados os dialetos hunrückisch³ e talian⁴ nesses municípios. Dessa maneira, percebemos que Arabutã foi colonizada principalmente por migrantes alemães; Ipumirim, por migrantes alemães e italianos; e Lindóia do Sul, por migrantes italianos. Portanto, existe nestes municípios a manutenção de tradições que remontam o início do século passado, momento do imediato pós-abolição em que teorias raciais justificavam a exclusão de populações indígenas e negras e positivavam a presença de pessoas brancas no Brasil.

Quanto ao processo político-administrativo, o município de Concórdia originou os atuais municípios de Ipumirim (7 abril de 1963), Lindóia do Sul (26 de abril de 1989) e Arabutã (12 de dezembro de 1991). Pelos dados do IBGE, em 2022, Ipumirim conta com 7.816 habitantes, tendo uma extensão territorial de 245,921 km², Lindóia do Sul com 4.549 moradores, cobrindo uma área de 190,171 km² e Arabutã com 4.378 munícipes com 132,779 km². Desse modo, esses três municípios juntos cobrem um total de 568,871 km², com uma população aproximada de 16.742 habitantes.

A Lei estadual nº 15.748, de 14 de março de 2012 reconhece como Vale da Produção o conjunto de municípios composto por Arabutã, Ipumirim e Lindóia do Sul, devido à

³ O hunrückisch é uma variante originária do dialeto alemão conhecido como francônio-renano e francônio-moselano, falado pelos imigrantes que vieram sobretudo da região de Hunrück, no sudoeste da Alemanha. O idioma preserva a estrutura do alto-médio alemão e incorpora influência do português, sendo considerado um dialeto brasileiro. Existem falantes no ES, PR, SC e RS. Disponível em: <https://petletras.paginas.ufsc.br/2021/04/29/voce-conhece-o-hunsruckisch/> Acesso em: 3 mai. 2023.

⁴ O talian é uma derivação do dialeto vêneto, proveniente do norte da Itália, com a influência do português, cultivado pelos imigrantes italianos e seus descendentes, sendo considerado em dialeto brasileiro. Existem falantes no ES, MT, MS, PR, SC e RS. Disponível em: <https://pesquisaitaliana.com.br/talian-o-dialeto-italiano-que-vive-firme-e-forte-no-brasil/> Acesso em: 3 mai. 2023.

expressiva produção agropecuária da região⁵, formada pela junção dos três vales (rios Irani, Engano e Jacutinga) onde estão abrigadas estas comunidades⁶.

Com relação à esta região e sua atual estruturação em âmbito educacional, a partir do Decreto nº 1.682, de 19 de janeiro de 2022, e a Portaria nº 709 de 28/03/2022 definiu-se os municípios de abrangência de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Santa Catarina. Observamos no mapa abaixo a CRE de Seara. Ela é composta por oito municípios: Arabutã, Arvoredo, Ipumirim, Itá, Lindóia do Sul, Paial, Seara e Xavantina⁷.

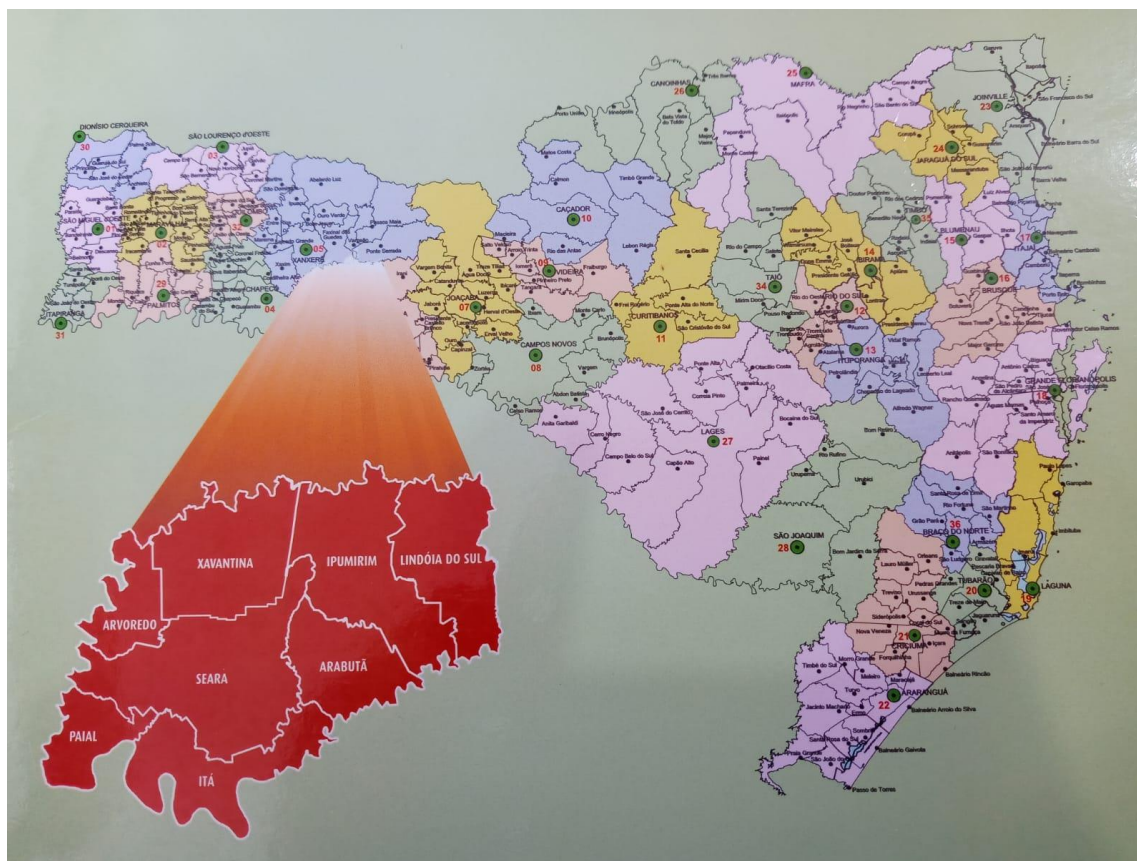
Figura 1 Mapa da 31ª CRE de Seara - Santa Catarina

⁵ Em 2022, Ipumirim era o 5º maior produtor de aves de Santa Catarina com 19,85 milhões de aves e Arabutã era o 8º maior produtor com 17,04 milhões de aves. Enquanto, Lindóia do Sul era o 6º maior produtor de suínos de Santa Catarina com 391,45 mil cabeças (Santa Catarina, 2022, p. 118 e 130). SANTA CATARINA. **Síntese Anual da Agricultura de Santa Catarina 2021-2022**. Florianópolis: Instituto CEPA/EPAGRI, 2022. 190 p. Disponível em: https://docweb.epagri.sc.gov.br/website_cepa/publicacoes/Sintese_2021_22.pdf Acesso em 23 set. 2023.

⁶ SANTA CATARINA. Lei nº 15.748, de 14 de março de 2012. **Reconhece como Vale da Produção o conjunto de municípios composto por Arabutã, Ipumirim e Lindóia do Sul**. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-15748-2012-santa-catarina-reconhece-como-vale-da-producao-o-conjunto-de-municipios-composto-por-arabuta-ipumirim-e-lindoi-do-sul> Acesso 20 mar. 2023.

Em 29 de novembro de 2023, a Lei nº 18.760 incluiu no Vale da Produção os municípios de Irani, Itá e Seara, todos estes banhados pelo rio Engano. SANTA CATARINA, Lei nº 18.670, de 29 de novembro de 2023. **Consolida as Leis que conferem denominação adjetiva aos Municípios catarinenses, para incluir, no Vale da Produção, os Municípios de Irani, Itá e Seara**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-18760-2023-santa-catarina-altera-o-anexo-unico-da-lei-no-16-722-de-2015-que-consolida-as-leis-que-conferem-denominacao-adjetiva-aos-municipios-catarinenses-para-incluir-no-vale-da-producao-os-municipios-de-irani-ita-e-seara> Acesso em 28 jan. 2024.

⁷ A Portaria nº 709 de 28/03/2022 estabelece 36 CREs em Santa Catarina, são elas: 1ª Araranguá, 2ª Blumenau, 3ª Braço do Norte, 4ª Brusque, 5ª Caçador, 6ª Campos Novos, 7ª Canoinhas, 8ª Chapecó, 9ª Concórdia, 10ª Criciúma, 11ª Curitiba, 12ª Dionísio Cerqueira, 13ª Florianópolis, 14ª Ibirama, 15ª Itajaí, 16ª Itapiranga, 17ª Ituporanga, 18ª Jaraguá do Sul, 19ª Joaçaba, 20ª Joinville, 21ª Lages, 22ª Laguna, 23ª Mafra, 24ª Maravilha, 25ª Palmitos, 26ª Rio do Sul, 27ª São Bento do Sul, 28ª São Joaquim, 29ª São Lourenço do Oeste, 30ª São Miguel do Oeste, 31ª Seara, 32ª Taió, 33ª Timbó, 34ª Tubarão, 35ª Videira e 36ª Xanxerê. SANTA CATARINA, Portaria nº 709, de 28 de março de 2022. **Diário Oficial – SC – 21.739**. p. 109-110. Disponível em: [file:///C:/Users/55499/Downloads/Portaria%20n%20709%20-%202028-03-22%20-%20DOE%20n%2021739%20-%202029-03-2022%20-%20p%20109-110%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55499/Downloads/Portaria%20n%20709%20-%202028-03-22%20-%20DOE%20n%2021739%20-%202029-03-2022%20-%20p%20109-110%20(1).pdf) Acesso em 15 mai. 2023.



Fonte: Capa de pastas para documentos da CRE de Seara.

Esta localização nos orienta para pensarmos a imersão desta pesquisa que fala dessa região do estado, o Vale da Produção catarinense, com vistas a dialogar sobre as relações étnico-raciais nas escolas estaduais que ofertam o Novo Ensino Médio (NEM) aos estudantes nestes municípios.

Segundo o *site* da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina-SED SC temos no estado em fevereiro de 2022, um total de 1053 unidades escolares (UEs) e 208 unidades descentralizadas (UDs), destas 887 ofertam o Ensino Fundamental (EF), 726 ofertam o Ensino Médio (EM) e 268 ofertam a Educação de Jovens e Adultos. No EM estão matriculados um total de 224.378 estudantes, em 8.463 turmas, temos uma média de 26,51 estudantes por turma no EM de Santa Catarina. Na CRE de Seara temos 1.474 estudantes no EM, distribuídos em 76 turmas, com uma média de 19,39 estudantes por turma. Quanto educação indígena, em agosto de 2022, tínhamos 28 estudantes da etnia kaingang e 1 guarani, destes 4 estavam no EM. A CRE de Seara não tem estudantes declarados quilombolas⁸.

⁸ Educação na Palma da Mão. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao> Acesso em 30 set. 2023.

1.2 LUGAR DE PESQUISADOR

Cabe aqui algumas motivações pessoais e acadêmicas do meu lugar como professor/pesquisador sobre a temática. Entre 2012 e 2017, cursei Licenciatura em História pela UFFS, campus Chapecó-Santa Catarina. Desde 2017 atuo na educação básica, como professor da rede estadual de ensino, lecionando, sobremaneira, o componente curricular de História, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. De 2019 a 2021, realizei especialização (*Lato Sensu*) em Ensino Integrado de Geografia, História, Filosofia e Sociologia no IFSC, polo Ponte Serrada-Santa Catarina.

No percurso como professor tive contato com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2018; o Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), em 2020; e o Novo Ensino Médio (NEM), desde 2021. Minha experiência com esses programas diversificados fez-me perceber a importância de estar envolvido na luta por uma educação para todos, em especial, por aqueles que são desamparados pela nossa sociedade: destaco aqui, os afrodescendentes e os indígenas. Digo isso, pois, infelizmente, presenciei nas escolas que estudei e lecionei a exclusão de negros, juntamente, com uma aversão (xenofobia) a estrangeiros e invisibilidade aos indígenas.

Práticas comuns, inclusive na minha infância, em Flores da Cunha-Rio Grande do Sul, quando eu ouvia e presenciava atos de racismo em meu cotidiano doméstico e escolar. Quando da minha entrada no magistério, acreditava que meus colegas não reproduziriam esses discursos de ódio contra os afrodescendentes e indígenas. Ledo engano. Esses atos horrendos são praticados por estudantes, professores e gestores escolares. Toda essa situação sempre me incomodou muito. Outrossim, os contatos com literaturas da área da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) ajudou a escolher essa área da pesquisa, já que nos possibilita ver o mundo para além do eurocentrismo, dando-me esperança de algo melhor.

Sou um professor branco com ascendência em imigrantes italianos, alemães e poloneses. Minha parentela nascida na Serra Gaúcha e aqui no Oeste Catarinense, em muitos momentos de encontros familiares me faziam pensar e indagar sobre o tratamento dado a sujeitos não-brancos do meu entorno. Temos uma parte considerável da população brasileira que ainda reproduz racismo, preconceitos e discriminação em diferentes espaços de convivência, e aqui reside um passo como cidadão e professor, pesquisar uma temática que nos leva a atitudes pedagógicas antirracistas.

Infelizmente, ao me deparar com racismo, preconceitos étnicos e discriminação, principalmente, contra afrodescendentes e povos originários⁹ em escolas, me fez felizmente repensar o meu papel de professor. Concordo com a premissa de que “não há democracia com racismo, preconceitos e discriminação de gênero, raça, etnia, sexo” (Ferreira; De Santana; Verástegui, 2022, p. 51). Em vista disto, necessitamos lutar no coletivo contra essas formas de inferiorização do outro, num compromisso explícito para uma educação antirracista, que valorize e respeite a diversidade.

Diversidade esta que se contempla nos bancos escolares do Vale do Contestado, que incorpora incluindo indivíduos nascidos na região, descendentes de migrantes italianos, alemães, poloneses; e nem sempre incluindo migrantes maranhenses, pernambucanos, paranaenses, paulistas e gaúchos e imigrantes venezuelanos.

Para pensar uma educação antirracista, ao falar sobre diversidade no ambiente escolar, recorreremos ao conceito de interculturalidade, esta:

aponta para à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 244).

Desse modo, entendo que o ensino intercultural tem o potencial de auxiliar na cooperação, no respeito e na valorização do outro e da sua cultura, produzindo, por conseguinte, relações baseadas na solidariedade e no aprendizado mútuo. Essas trocas de experiências no ambiente escolar favorecem visões plurais de mundo, sendo benéfico para todos.

Entrementes, afirmo a pertinência dos materiais didáticos oferecidos aos professores da rede estadual de ensino. Estes cumprem um importante papel de orientar as práticas pedagógicas, como ferramenta de ensino e aprendizagem. Igualmente, podem ser vistos como um suporte às aulas dos docentes, facilitando o planejamento das sequências didáticas e a condução das aulas. Para além, os materiais didáticos podem oferecer aos professores e alunos discussões relevantes que contemplem as diferenças, para que estas sejam respeitadas e valorizadas dentro e fora dos espaços escolares.

⁹ O termo povos originários é recorrente na literatura do ambientalista e filósofo Ailton Krenak. Para mais detalhes confira a entrevista realizada com esse importante defensor das causas indígenas. MOREIRA, Adriano De Lavor. “Ser índio deixou de ser sinônimo de escondido no mato”: uma conversa sobre visibilidade com Ailton Krenak. **Revista de Antropologia**, v. 65, 2022. p. 1-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/x4tv5KtrkT6jSGWKnCLQSpB/?lang=pt#> Acesso em 14 jul. 2023.

Portanto, a escolha do tema se deve ao fato de meu interesse pela história e cultura afro-brasileira e indígena, sobretudo, quando esta possa contribuir com uma educação que preze pelo protagonismo dos jovens negros e indígenas, uma EREER. Outrossim, considero pertinente que nossos estudantes se conectem com sua ancestralidade, estabelecendo vínculos que demonstrem a participação de seus antepassados na formação da nação. Assim, construir uma escola com práticas descolonizadoras, favorecemos o pertencimento identitário desses jovens e promovemos uma transformação benéfica no âmago de nossa sociedade, com vistas a desconstruir práticas educativas hegemônicas. Mas é de primordial importância que os jovens brancos possam reconhecer seu lugar de privilégio na produção e disseminação do conhecimento e em sua vida cotidiana.

Maria Aparecida da Silva Bento - Cida Bento, cunhou o termo pacto da branquitude descrito pela autora como um “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (Bento, 2022, p. 17). Bento afirma que existe um pacto narcísico de autopreservação entre os brancos, com um sentimento de medo na essência do preconceito para com o outro, sobretudo, o não-branco. Nesse viés, justifica-se as desigualdades por meio da meritocracia. Portanto, se ignora histórias e heranças diferentes na vida contemporânea dos grupos. Compartilho que:

O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito (Bento, 2022, p. 25).

No processo da colonização os brancos europeus criaram sua identidade em oposição aos negros africanos e indígenas. Essa história tem a violência extrema contra os indígenas e negros como uma de suas marcas, pois estes eram tratados como ameaça aos anseios dos europeus. A escritora destaca que esse pacto narcísico, para defender os interesses dos europeus, é corriqueiro em nossa história. Bento lembra que a Lei de Terras de 1850 estimulou a concentração fundiária no Brasil, ao garantir o acesso à terra apenas mediante a venda ou compra, e não mais pela posse, como outrora. Outro exemplo é a Lei do Ventre Livre de 1871 previa indenização aos senhores de escravos, quando da libertação de um cativo. Por fim, o decreto de imigração de 1890, impediu cidadania de maneira indireta aos indígenas e negros, enquanto subsidiou as passagens de europeus.

(Bento, 2022, p. 27-36). Neste espaço de enfrentamentos étnico-raciais está a escola e seus sujeitos.

1.3 ANCORANDO A PESQUISA

Considero que o tema é deveras relevante, visto que na contemporaneidade estudos que prezem pela EREER são imprescindíveis para questionar o racismo estrutural e epistêmico vigente e avançar para uma educação antirracista. Os estudantes precisam ter acesso a temas sobre grupos vítimas de opressão, de epistemicídio e de genocídio, para assim, se reconhecerem e quiçá elevarem sua autoestima. Para além disso, precisamos descolonizar nosso imaginário e usar abordagens decoloniais nos currículos, desnaturalizando práticas coloniais impregnadas no nosso meio (Vicenzi, Picoli, 2022, p. 9-10). Entendo que não podemos mais continuar construindo relações com base na desigualdade, da indiferença para com o outro, nas narrativas da democracia racial, da meritocracia e na manutenção dos privilégios da branquitude (Bento, 2022, 17-36). Dessa maneira, o **problema de pesquisa** é como estão sendo abordadas as Leis nº 10.639/2003¹⁰ e nº 11.645/2008¹¹ em materiais didáticos do Novo Ensino Médio?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as abordagens das Leis nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, em materiais didáticos do Novo Ensino Médio.

Como desdobramento os objetivos específicos são: Mapear e selecionar os materiais didáticos da área de Ciências Humanas; Analisar como o livro didático apresenta a narrativa das questões relacionadas às prerrogativas legais implicando a cultura afro-brasileira e indígena; Descrever narrativas (escritas e iconográficas) nos materiais didáticos acerca da efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; Analisar os limites e os desafios para uma EREER a partir dos materiais didáticos no NEM.

¹⁰ BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 1 ago. 2023.

¹¹ BRASIL. **Lei 11.645 de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em 1 ago. 2023.

Destaco que está em curso a revogação do formato atual do NEM, pois em 22 de setembro de 2023, o MEC enviou à Casa Civil um Projeto de Lei que tem por objetivo alterar a LDB. Esse documento propõe uma carga horária de 2400 horas para a formação geral básica, além de determinar somente o ensino presencial, sendo vedado o ensino remoto ou híbrido¹². Em 20 de março de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou o texto-base do NEM, no curso regular houve a manutenção das 3 mil horas ao longo do EM, destas 2.400 são destinadas a formação geral básica e 600 para os itinerários formativos¹³. Em 31 de julho de 2024, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 14.945/2024, estabelecendo a Política Nacional de Ensino Médio, e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017. No ensino regular, as principais mudanças são: 2.400 horas para a formação básica; 600 horas para itinerários formativos; obrigatoriedade do ensino de artes, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, inglês, matemática, português, química e sociologia; espanhol como disciplina opcional; e cada escola deve oferecer dois itinerários formativos¹⁴. Em 2025, essa legislação será colocada em prática.

Entretanto, uma revogação do atual NEM não implica no fazer de nossa pesquisa, visto que o material didático continuará sendo usado pelos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Nesse contexto, dá conta de pensar que apesar de termos legislações em andamento, em geral, o material de apoio e os afazeres pedagógicos dos professores não se alteram imediatamente, mesmo perante novas leis.

O procedimento técnico utilizado para tal feito será a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008, p. 50) a pesquisa bibliográfica desenvolve-se “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desta feita, usamos referenciais produzidos que contemple os termos centrais da pesquisa, quais sejam, decolonialidade, educação nas relações étnico-raciais, materiais didáticos e NEM.

¹² Para mais detalhes consulte: CRISPI, Priscila. **MEC envia à Casa Civil PL de alteração do novo ensino médio**. Correio Braziliense. 22 set. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/09/5127709-mec-envia-a-casa-civil-pl-de-alteracao-do-novo-ensino-medio.html?fbclid=Iw> Acesso em: 9 out. 2023.

¹³ CÂMARA dos Deputados aprova texto-base do Novo Ensino Médio. **Carta Capital**. 20 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/camara-aprova-texto-base-do-novo-ensino-medio/> Acesso em 18 jun. 2024.

¹⁴ MINISTÉRIO da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio**. 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio> Acesso em 14 ago. 2024.

O percurso teórico que nos auxilia no diálogo com os objetivos e com a pergunta de pesquisa é o da decolonialidade. Na América Latina, em meados da década de 1990, foi criado o grupo Modernidade/Colonialidade. Esse grupo de pesquisadores defende que existe uma hierarquização étnico-racial e epistêmica das populações – as brancas “superiores” e as não-brancas “inferiores” – construídas desde o século XVI (Grosfoguel; Castro-Gómez, 2007, p. 13-21). Nesse contexto, a partir da chegada dos europeus na América, no século XV, pensadores eurocêntricos passaram a classificar os povos em identidades raciais distintas: os “superiores” europeus e os “inferiores” dos outros continentes. De início, a “cor” da pele, do cabelo e dos olhos foi o diferenciador entre as populações, já nos séculos XIX e XX, o formato do rosto, o tamanho do crânio e a forma e tamanho do nariz, foram acrescentadas como características definidoras para classificar em povos superiores como civilizados e de origem e os inferiores da barbárie e sem cultura (Quijano, 2007, p. 120).

O termo decolonialidade aparece após a Segunda Guerra Mundial, em regiões dominadas e dependentes do mundo capitalista (Quijano, 2007, p. 95). A opção pela decolonialidade é por ser um meio de luta constante, que visa identificar, visibilizar e proporcionar construções alternativas à razão moderna-ocidental-colonial, portanto, um desmoronar do *status quo* vigente, para construirmos algo novo. Para Candau a decolonialidade:

Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica (Candau, 2020, p. 681).

Ademais, outro agravador que enfrentamos na atualidade é o racismo epistêmico vigente, pelo qual homens brancos dominam o saber/conhecimento, muitas vezes transmitindo uma visão ocidentocêntrica de mundo. Quijano, já alertava sobre esse perigo:

En todas las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura social, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas (Quijano, 2007, p. 123).

Reiteramos que outro conceito importante para nossa pesquisa é a “interculturalidade”. Segundo Tereza Maria Dulci Spyer e Mariana Rocha Malheiros esse conceito:

busca nas diferenças culturais, sociais e econômicas dos povos, caminhos para pensar além do eurocentrismo que promove os interesses do capitalismo. Não se trata, portanto, da inclusão dos subalternizados (as) (negros (as), indígenas, deficientes, etc.) na lógica capitalista do Estado. Outrossim, não é o mero reconhecimento, ou convívio, ou mesmo a tolerância a partir de suas diferenças. [...] Não há hierarquia entre pesquisador (a) e pesquisado (a). É uma construção conjunta. É a possibilidade de que o (a) pesquisado (a) questione a finalidade e caminhos do (a) pesquisador (a) (Spyer Dulci; Rocha Malheiros, 2021, p. 184).

O pensamento único, parcial, da não escuta e silenciando sujeitos, traz poucas perspectivas de mudança e continua perpetuando narrativas e conteúdos colonialistas: mantenedor da estrutura escravocrata, do racismo estrutural, do patriarcado, da desigualdade.

Também, trazemos à baila o conceito de desobediência epistêmica, como lógica para superar “a colonialidade por trás da retórica da modernidade”, isso envolve combater o conhecimento eurocêntrico (Mignolo, 2017b, p. 6). Para o autor, esse processo só é possível através das demandas dos movimentos sociais. Desse modo, o conhecimento não é neutro, nem há uma verdade absoluta (Spyer Dulci; Rocha Malheiros, 2021, p. 190). Portanto, a “decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (Mignolo, 2017a, p. 30). Dessa forma, a decolonialidade é um caminho para a libertação dos indivíduos e da sociedade frente aos impactos maléficos do colonialismo.

Esta pesquisa se enquadra na linha 2 de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFFS, intitulada Formação de Professores: conhecimentos e práticas educacionais, ao entender que a pesquisa em ERER é a possibilidade do reconhecimento do outro nas suas diversidades em espaços escolares.

1.4 FONTES E METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa tem uma natureza básica, busca compreender como a cultura e história indígenas e afro-brasileira são dispostas em materiais didáticos, a saber nas obras didáticas: a) Moderna em projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2020)¹⁵;

¹⁵ DELLORE, Cesar Brumini. **Moderna em projetos: ciências humanas e sociais aplicadas**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020. 208 p.

b) Projeto de Vida #MeuFuturo: Ensino Médio (2020)¹⁶; c) Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida: material de apoio ao professor (2022)¹⁷; e d) Moderna plus: Ciências Humanas e sociais aplicadas (2020)¹⁸.

O material didático Moderna em projetos é um livro único destinado aos professores das Ciências Humanas no Ensino Médio. Nele usa-se da Aprendizagem Baseada em Projetos para trabalhar os seis projetos existentes. Nesse material analisaremos três imagens (dois de pessoas negras e um de povos indígenas) e a escrita referente a esse tema.

O livro didático de Projeto de Vida é destinado a auxiliar os professores que lecionem esse componente curricular ao longo do ano letivo, visto que essa disciplina é obrigatória em todos os anos do Ensino Médio. Nesse material analisaremos seis imagens (três de pessoas negras e três de indígenas) e a escrita referente aos povos nativos e a pessoas negras.

Os Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida são um material fornecido pela SED-SC aos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, para auxiliar nas suas práticas pedagógicas no componente curricular de Projeto de Vida. Nesse material didático abordaremos apenas as duas parcas alusões aos indígenas e pessoas negras na escrita, visto que não temos imagens nesse documento.

A coleção Moderna plus possui 6 volumes de livros didáticos, sendo que em cada ano do Ensino Médio os professores das Ciências Humanas trabalham 2 volumes. Nesta pesquisa fazemos um recorte e analisaremos os volumes 5 e 6 da coleção Moderna plus. No total há 27 imagens de indígenas e de pessoas negras, sendo 19 imagens (volume 5) e 9 imagens (volume 6), sendo 20 imagens são de pessoas negras e 7 imagens são de indígenas. Após este primeiro recorte, optou-se por analisar dez imagens (sete de pessoas negras e três de indígenas) dos volumes 5 e 6 da coleção, ou seja, os volumes destinados aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, tendo em vista a abordagem que estas dez imagens nos possibilitam. A opção pelos volumes escolhidos para análise nessa pesquisa é devido aos estudantes da 3ª série (ano final do EM) *a priori* terem maior compreensão

¹⁶ SASSI, Fernanda Celeste de Oliveira Martins; SASSI JÚNIOR, Erlei. **#MeuFuturo: Ensino Médio**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020. 208 p.

¹⁷ SANTA CATARINA. **Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida: material de apoio ao professor**. Florianópolis, [2022]. 312 p.

¹⁸ BRAICK, Patrícia Ramos et al. **Moderna plus: ciências humanas e sociais aplicadas**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.

do diálogo sobre a cidadania, com alguns inseridos no mercado de trabalho, outros se preparando para ingressar no ensino superior e ainda outros com participação na vida política, através das eleições (eleitores).

Todas as obras citadas estão disponíveis de forma online, sendo que a coleção Moderna plus, o livro Moderna em projetos e o livro do Projeto de Vida também, estão disponíveis para consulta dos professores do Vale da Produção de forma impressa. Esses materiais merecem destaque na pesquisa, pois foram escolhidos pelas escolas estaduais dos municípios do Vale da produção catarinense, já os Roteiros pedagógicos de projetos de vida: material de apoio ao professor foram fornecidos pela SED-SC.

É enriquecedor ter nas escolas catarinenses, jovens de diferentes culturas, frequentando os bancos escolares – no Vale da Produção há estudantes de migrações externas – venezuelanos e de migração interna – pernambucanos e maranhenses, que vem em busca de melhores condições de vida. Essa diversidade de culturas enriquece nossas escolas, ao mesmo tempo que causa um estranhamento de culturas, mas que deve ser dialogado.

Dialogar com esses sujeitos e me aprofundar nessa área do saber é no intuito de procurar caminhos para as questões que emergem desde os (as) oprimidos (as) e defender uma educação antirracista. Dessa maneira, proporcionar uma visão geral de como as referidas coleções do NEM estão abordando temas referentes ao estudo da História e cultura Afro-brasileira e Indígena e problematizá-los.

A metodologia decolonial é o caminho escolhido para refletir acerca das presenças e ausências da educação das relações étnico-raciais nos materiais didáticos. Assim, o método é problematizar as imagens e a escrita (conteúdos) que evidenciam, em especial, as ausências que impossibilitam a positivação das histórias, dos corpos, dos territórios de pessoas indígenas e negras.

Nesse contexto, a pesquisa está na relação entre pesquisador (a) e pesquisado (a), e não somente na busca por respostas, mas de intersecção. Assim, buscando-se intervir na realidade em que se pesquisa.

A análise dos materiais didáticos se dará através das imagens e da escrita dessas obras. Frisa-se que as imagens selecionadas para a análise sempre são antecedidas ou seguidas pela narrativa textual, o que nos possibilita uma análise mais complexa, do que a simples ilustração com imagens como é muito presente em materiais didáticos. Por essa razão, entendemos que os termos etnia (s), raça (s), indígena (s), afrodescendente (s),

negro (as), quilombola (s), pardo (as) e preto (as) são termos identificados que auxiliam na análise dos materiais didáticos supracitados. Assim, examinamos os exemplares com esse foco.

Estruturamos a pesquisa, de modo que o capítulo 1 problematiza a ERER, o NEM e os materiais pedagógicos da área de Ciências Humanas, e especificamente, o LD Moderna em projetos (2020), sendo este um material de apoio aos professores da área das Ciências Humanas.

A seguir, o capítulo 2 aborda sobre o livro de Projeto de Vida #MeuFuturo: Ensino Médio (2020) e os Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida (2022), aferindo que escrita e imagens¹⁹ se reproduzem sobre os indígenas e os negros ao longo deste material.

O capítulo 3 se debruça sobre os volumes 5 e 6 na coleção de livros didáticos das Ciências Humanas intitulada Moderna plus (2020), pensando a cultura, a diversidade, a desigualdade racial, o racismo e as políticas afirmativas expressas na escrita e nas imagens.

¹⁹ Ao longo da escrita desta pesquisa, preservarei o tamanho exato das imagens dos livros didáticos, para que o (a) leitor (a) tenha noção da proporcionalidade imagem-texto.

2. A ERER NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

“Se você falar mais de uma cultura, uma matriz europeia, essa vai ser considerada a cultura, o povo mais preparado. Ou seja, você vai construindo situações de racismo e, principalmente, de hierarquia entre pessoas”

Aparecida Suelaine Carneiro dos Santos (Suelaine Carneiro), *Jornal Nacional*, 2023.

A frase acima compõe a fala da Coordenadora de Educação e Pesquisa do Geledés²⁰ sobre falta de inclusão da Cultura e História Afro-brasileira nas escolas brasileiras, evidenciando um problema grave a ser resolvido²¹. Em 2023 a reportagem evidencia a falta de inclusão, mesmo com avanços legais que visam a inclusão destas temáticas. Estes avanços começaram a partir da LDB 9394/1996²², posteriormente as Leis as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ainda, a promulgação dessas leis está associada a um longo e intenso processo de lutas dos movimentos negro e indígena.

As leis, apesar de promoverem inclusão, não garantem a efetivação do trabalho docente em sala de aula com as temáticas indígenas e afro-brasileiras, visto que estas podem não estar sendo contempladas nos currículos e mesmo nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino. Na reportagem citada, percebe-se que apenas 29% das secretarias municipais de educação pesquisadas possuem programas estruturados sobre história e cultura afro-brasileira na sua grade curricular, as demais ou fazem ações pontuais ou desenvolvem projetos esporádicos sobre a temática.

Para além, temáticas indígenas construídas por pessoas brancas, onde se evidencia o distanciamento entre o mundo vivido e o mundo criado/inventado. E ainda, em geral, nos materiais didáticos há paradoxos e anacronismos produzidos pela universalidade do saber do branco. (Ferreira; Menezes; Bergamaschi, 2020).

Antes de prosseguirmos é importante que nos debruçemos contextualizando sobre a legislação da ERER. Destaca-se que outros marcos legais importantes da ERER além das referidas Leis, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 10 de março de 2004, a

²⁰ O site Geledés pode ser consultado no link: <https://www.geledes.org.br/> Acesso em 22 set. 2023.

²¹ Merece destaque a reportagem **SETE em cada 10 secretarias municipais de educação descumprem lei que obriga ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas**. *Jornal Nacional*. 13 mai. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/05/13/sete-em-cada-10-secretarias-municipais-de-educacao-descumprem-lei-que-obriga-ensino-sobre-historia-e-cultura-afro-brasileira-nas-escolas.ghtml> Acesso em 26 jul. 2023.

²² BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 1 ago. 2023.

Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, as Orientações e Ações para a EREER de 2006 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2009.

Esses dispositivos legais são uma conquista histórica dos movimentos negro e indígena ao longo dos séculos, que lutam constantemente pela extensão dos direitos civis, políticos e sociais para esses grupos. De modo similar, a Constituição Federal de 1988 quando disserta sobre os princípios fundamentais, entre os artigos 1º e 4º, rechaça qualquer tipo de discriminação, aqui nos interessa a discriminação racial, se buscando a “integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina” (BRASIL, 1988).

Iniciemos pelo Parecer CNE/CP Nº 003/2004²³, ele instituiu as DCNs. De início, o Parecer, nas suas questões introdutórias, procura garantir a população afrodescendente, através deste documento “políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 10). Para que todos, independentemente de sua origem (sejam descendentes de africanos, de povos indígenas, de europeus ou de asiáticos), se sintam orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.²⁴

Na parte seguinte do texto, denominada ‘Políticas de Reparções, de Reconhecimento e valorização de Ações Afirmativas’, deixa-se nítido a intenção de tomar medidas de ressarcimento perante os “danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais” (BRASIL, 2004, p. 11) perpetrados sob o regime escravagista e seus traumas geracionais, consequências da política do branqueamento e da manutenção dos privilégios da elite branca. O artigo 205 da Constituição de 1988 defende que a promoção e incentivo a políticas de reparação devem ser feitas pelo Estado, pois a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para atender a esses

²³ A Relatora do Parecer CNE/CP Nº 003/2004 foi a professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. O Movimento Negro a indicou como conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), mandato 2002-06, sendo a primeira mulher negra a ocupar esse cargo. A intelectual gaúcha é referência na educação e relações étnico-raciais, apresentando em seus trabalhos as bases para um projeto educacional antirracista.

²⁴ A este respeito merece destaque o capítulo 14 denominado ‘Políticas afirmativas’ do livro Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte (2018), organizado por Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Régis e Shirley Aparecida de Miranda.

princípios é vital que as políticas de reparações desenvolvam as denominadas ações afirmativas, que são “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004, p. 12).

A seguir, o documento trata do tópico ‘Educação das relações étnico-raciais’, para que o ensino antirracista logre êxito é necessário que tenhamos certas características, como:

[...] condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens [...] reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais [...] de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

Como vimos, a relação entre brancos e negros devem ser ressignificadas, já que ao longo dos séculos XVI ao XIX, um grande contingente de pessoas negras esteve na condição de escravizados, sendo violentados e inferiorizados²⁵, e mesmo os que fossem livres ou libertos eram menosprezados, excluídos por grande parcela da população branca.

Nesse contexto, Munanga no seu livro ‘Rediscutindo a mestiçagem no Brasil’ (1999) defende que houve no Brasil um modelo racista universalista. Para o intelectual esse paradigma

se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio (Munanga, 1999, p. 110).

Portanto, em meio a relações tensas entre brancos e negros, que se forma o conceito de raça. O termo também é usado no cotidiano brasileiro, “para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos

²⁵ Munanga nos recorda de um ditado popular “branca pra casar, negra pra trabalhar, mulata pra fornicar” (Munanga, 1999, p. 91). Esse ditado horrendo expressa os lugares sociais de cada mulher na sociedade escravagista brasileira.

no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13). Igualmente relevante é pensarmos o termo étnico, na expressão étnico-racial, usado para assinalar as diferenças para além da cor da pele e dos traços fisionômicos, que abarca visões de mundo, valores e princípios diferentes entre as matrizes de origem africana, perante as demais, ou seja, as de origem indígena, europeia ou asiática.

Na parte posterior nomeada de ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Determinações’, o Parecer reafirma a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, como decisão que tem força de lei. Assim, todos, independentemente de pertença étnica, devem ter uma educação que considere as contribuições histórico-culturais de diferentes matrizes étnicas, a fim de termos uma sociedade mais democrática.

A parte que se segue, no Parecer, fica a cargo de esclarecer quais são os princípios que os sistemas de ensino, as instituições e os professores devem seguir para que se alcance uma educação antirracista, são eles: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo as discriminações (BRASIL, 2004, p. 18-20).

Na última parte do Parecer temos a denominada ‘Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação’. Nela, se rememora a pertinência de cumprimos efetivamente a Lei de Diretrizes e Bases que estabelece:

a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art.1º), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art.3º), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º) (BRASIL, 2004, 26).

Por fim, frisa-se a importância de que todos, não apenas professores de sala de aula, cumpram a Lei. Deve haver um comprometimento solidário de todos os elos do sistema de ensino brasileiro, desde o âmbito federal, passando pelo estadual, distrital e municipal, em prol de uma educação para todos, uma educação antirracista.

Por seu turno, a Resolução CNE/CP Nº 001/2004, que é composta de 9 artigos, traz no seu bojo servir de orientação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de educação brasileiras, inclusive no ensino superior, que devem incluir na grade curricular de seus cursos a ERER.

O artigo 2º descreve a meta da Resolução “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando

relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 31). Assim, notamos a relevância de desenvolvermos dentro e fora da escola um ambiente de respeito mútuo, que preze pelo reconhecimento e valorização da diversidade e identidade dos sujeitos, sobremaneira, de não-brancos.

Para tal feito, deve-se os estabelecimentos de ensino e os professores devem mobilizar “conteúdos, competências, atitudes e valores”, expressos no artigo 3º da Resolução. Nesse processo é pertinente estarmos envoltos de bases teóricas que pensem a partir do lugar dos afrodescendentes e dos indígenas, auxiliando, dessa forma, na melhor compreensão das visões de mundo e dos valores desses sujeitos. Para sermos mais assertivos o artigo 4º apresenta os grupos que podem ser parceiros nessa dinâmica, como os “grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 32).

O artigo 6º institui que os casos de discriminação devem ser solucionados pelos estabelecimentos de ensino, já os casos de racismo são tratados como crimes gravíssimos sendo inafiançáveis e imprescritíveis, conforme o artigo 5º, XLII da Constituição de 1988²⁶. Na prática, porém, muitas vezes, a discriminação, a injúria racial e o racismo são tratados como “brincadeiras de crianças” dentro do ambiente escolar²⁷. Mesmo quando esses fatos são levados até a direção, que acaba por compactuar com esses atos, amenizando-os e impondo penalidades menores.

Dois anos depois, em 2006, temos as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como resultado do trabalho de 150 estudiosos, durante os anos de 2004 e 2005. Esses educadores foram divididos em seis Grupos de Trabalho: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas, e Educação Quilombola. O documento se destina aos profissionais da educação, abordando a história da educação nacional nas diferentes modalidades de

²⁶ Em 11 de janeiro de 2023, através da Lei 14.532 os crimes de injúria racial e racismo foram equiparados. Conforme Meirelles, é “crime de injúria racial é quando a honra de uma pessoa específica é ofendida por conta de raça, cor, etnia, religião ou origem”, por sua vez, “o crime de racismo ocorre quando o agressor ofende um grupo ou coletivo de pessoas, discriminando uma raça de forma geral”. Os dois crimes são inafiançáveis e imprescritíveis, com penas de 2 a 5 anos de reclusão e multa. MEIRELLES, Jovana. **Lei 14.532**: O que muda com a lei que tipifica injúria racial como crime de racismo. Politize. 17 mar. 2023, atualizado em 27 jun. 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lei-14-532/#:~:text=A%20nova%20Lei%2014.532%2F2023,equiparada%20ao%20crime%20de%20racismo>.

Acesso em 12 jan. 2024.

²⁷ Essas ofensas disfarçadas de humor tem o nome de racismo recreativo.

ensino e sua relação à temática étnico-racial. A parte final do texto se presta a trazer perspectivas de ações desses agentes educacionais.

O Grupo de Trabalho do Ensino Médio, coordenado por Ana Lúcia Silva Souza²⁸, se propõe a pensar essa etapa do ensino escolar como um período de construção das identidades de negros (as) e não-negros (as). Nesse ambiente comprometido com o fazer coletivo, a proposta é que os profissionais da educação e os estudantes possam construir o saber e o currículo conjuntamente.

Na parte que cabe ao Grupo de Trabalho do Ensino Médio, as Orientações e Ações para a ERER iniciam a discussão defendendo que para além de mudanças na organização das disciplinas, devemos fazer um esforço para repensar o cotidiano escolar, em seus “tempos, espaços e relações” (BRASIL, 2006, p. 81).

O documento evidencia que o Ensino Médio ainda possui muitas necessidades básicas que não foram atendidas na sua integralidade, como “a adequação dos espaços físicos das escolas até a ampliação do número de vagas e garantia de permanência, a elevação da qualidade docente dos processos formativos e o estabelecimento de estratégias de acompanhamento e avaliação discente” (BRASIL, 2006, p. 83).

Visando atender a essas necessidades, exalta-se a relevância de reestruturarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, para que este contemple uma visão afro-brasileira e indígena de mundo, ou seja, visões não-brancas. Desse modo, será possível haver igualdade nas relações étnico-raciais e o pleno desenvolvimento da cidadania. Os PPPs e os materiais didáticos falham em tratar de forma explícita e intencional das questões étnico-raciais, nas classes escolares. Quando existem iniciativas que valorizam o saber negro e indígena, estas são isoladas e descontínuas, feitas muitas vezes, por professores (as) negros (as) e indígenas. Com poucas ou diminutas iniciativas, se perpetua os mecanismos de exclusão dessas populações.

Por conseguinte, nós educadores temos a incumbência de “saber reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças instauradas por essa diversidade de estudantes-sujeitos” (BRASIL, 2006, p. 89). Por isso, a importância de os profissionais da educação conhecerem as trajetórias de vida de cada um dos estudantes, assim, a escola pode considerar os interesses de cada um dos membros da comunidade escolar.

²⁸ Socióloga e Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp (2009), seus estudos têm foco no letramento, na cultura hip hop e nas relações raciais. Texto informado pela autora conforme o seu Currículo Lattes.

Todo esse processo passa necessariamente pela reestruturação do PPP de cada escola, já que este deve ser construído coletivamente por todos no educandário. Dessa maneira, frisa-se que as DCNs devem estar inseridas nos PPPs escolares, para que estas possam interferir no que se ensina na sala de aula, mas também na gestão escolar. Para tanto, dentre os princípios destacados para termos uma educação antirracista, temos: “pedagogia multicultural, coletiva, cooperativa e comunitária, multidimensional e polifônica, que preserva a circularidade, a territorialidade e a ancestralidade africanas” (BRASIL, 2006, p. 94).

Para finalizar a parte referente ao Ensino Médio, defende-se que a juventude, vai além da preparação para a fase adulta, mas contempla um período de construção de identidade, num tempo de (re) conhecimento de si próprio, como sujeito capaz de decidir suas escolhas. A escola tem um papel de ouvir, respeitar os jovens, mas também construir práticas pedagógicas conjuntas dos mesmos.

Outro relevante material deste documento são as Sugestões de atividades. Estas englobam os seis Grupos de Trabalho citados anteriormente. No Ensino Médio existem recomendações por área do conhecimento, englobados em Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e matemática e suas tecnologias; e Ciências humanas e suas tecnologias.

Na área de Ciências Humanas, temos a oportunidade de trabalhar temas diversos como a história dos povos africanos antes e após a chegada dos europeus no continente africano; a relação Brasil-África ao longo da história; a formação da nação brasileira; a escravidão e a resistência da população negra; a formação dos quilombos e sua situação na atualidade; a cultura afro-brasileira e as histórias de vida dos estudantes; os conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação.

Na última parte da Sugestões de atividades temos a indicação de dez vídeos com suas sinopses, são eles: Quando o crioulo dança (1988); Febre da selva (1991); Sarafina, o som da liberdade (1992); Duro aprendizado (1994); Carandiru (2002); Cidade de Deus (2002); Madame Satã (2002); Uma onda no mar (2002); Os narradores de Javé (2002); e Vista minha pele (2003) (BRASIL, 2006, p. 200-201).

Por fim, ressalta-se a importância de o documento trazer um Glossário de Termos e Expressões Antirracistas, visando modificar a linguagem preconceituosa e racista que herdamos da colonização europeia. No Glossário aparecem as seguintes expressões: Africanidade, Afrodescendente, Ancestralidade, Auto-estima, Complexidade,

Circularidade, Corpo, Corporalidade, Cultura/Cultura negra, Discriminação racial, Diversidade, Estereótipo, Etnia/Grupo étnico, Etnocentrismo, Griô, História, História da África, Identidade, Memória, Mito, Multiculturalismo, Oralidade, Pluralismo, Preconceito, Raça, Racismo, Reconhecimento, Segregação racial, Sexismo, Território/Territorialidade e Xenofobia (BRASIL, 2006, p. 213-223).

Três anos depois, em 2009, surge o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse Plano reforça a importância de um diálogo ampliado entre os entes federados para a implementação das políticas educacionais, em especial pela EREER. Urge, portanto, inserirmos a EREER nos PPPs das instituições de ensino brasileiras, para que estas tenham uma educação antirracista.

Para o âmbito estadual, que tem competência sobre o Ensino Médio, são elencadas algumas atribuições, tais como: apoiar e orientar as escolas e as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional; produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos; construção de planos estaduais e municipais que contemplem as referidas leis; elaborar consultas às escolas sobre a implementação das leis; construir a cultura da autoavaliação nas escolas; instituir nas secretarias estaduais equipes especializadas em assuntos sobre diversidade; participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnorraciais (BRASIL, 2009, p. 36).

Também, o documento indica as sete atribuições de competência das instituições públicas e particulares de ensino, são elas: (re) formular os PPPs das escolas; garantir no Planejamento de Curso dos professores a questão das relações etnicorraciais; responder as pesquisas sobre a temática; estimular estudos sobre a EREER; formação continuada sobre o questão racial; fornecimento de material didático e paradidático; detectar e combater o preconceito, o racismo e a discriminação (BRASIL, 2009, p. 41-42).

Quanto ao Ensino Médio, o Plano traça nove ações principais, quais sejam: ampliar a oferta e a expansão do atendimento; assegurar formação continuada aos professores desta etapa de ensino; realizar práticas pedagógicas que explicitem a existência de uma estrutura social desigual; implementar ações que promovam a diversidade cultural; distribuir as bibliotecas materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática; distribuir e divulgar as DCNs; incluir a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena dentre os conteúdos avaliados pelo ENEM; inserir a temática nas reuniões do

Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio; incluir nas discussões de currículos a temática da ERER (BRASIL, 2009, p. 52-53).

Toda essa legislação supracitada, criada durante os mandatos do governo com agenda progressista de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) e (2007-2010), visa suprir algumas lacunas na educação nacional, em que pese uma educação multirracial e interétnica. Essas mudanças incluem (1) currículo escolar que considere a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em diferentes disciplinas, (2) formação continuada de professores engajados com as questões étnico-raciais, (3) material didático que valorize a diversidade étnico-racial e que combata preconceitos e estereótipos, (4) desenvolvimento de eventos, palestras e atividades culturais que promovam a diversidade cultural, e (5) Conselhos de Educação atuantes para fiscalizar e implementar esses marcos legais.

Nilma Lino Gomes afirma que essas políticas de igualdade racial “são extremamente relevantes, pois ajudaram a introduzir a questão racial no campo dos direitos e a pautar politicamente o combate ao racismo como um dever do Estado” (Gomes, 2021, p. 440). Entretanto, é preciso fazer muito mais. Nesse processo, a descolonização das práticas educativas e acadêmicas ganha destaque, para tanto, será importante fazermos a “descolonização das mentes, do conhecimento e dos currículos” (Gomes, 2021, p. 438). Necessitamos lutar por mais democracia, para que as “desigualdades históricas, sociais, econômicas, pedagógicas e acadêmicas” (Gomes, 2021, p. 448) que existem entre brancos e não-brancos possam ser combatidas e superadas.

Confortando toda a legislação supracitada e todas as fontes da pesquisa, encontramos apenas algumas poucas alusões as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos materiais didáticos²⁹. Essas ocorrências estão em maior evidência no quinto volume da coleção Moderna plus³⁰ em volume específico ao professor. De início, nas orientações ao professor, que os estudantes não têm acesso, está listado uma referência bibliográfica a

²⁹ As outras legislações apresentadas acima não aparecem nos materiais didáticos, nem para os professores nem para os estudantes.

³⁰ Reitera-se que os volumes 5 e 6 da coleção Moderna Plus serão analisados no capítulo 3 desta pesquisa.

respeito da formação da população brasileira, da identidade nacional e do racismo no Brasil³¹.

Já no material didático que os estudantes têm acesso temos duas partes que tratam das Leis de 2003 e 2008. A primeira está no volume 5 cujo eixo temático se chama ‘Sociedade, política e cultura’ dentro capítulo 2 intitulado ‘Indivíduo, sociedade e cultura’, na subseção ‘Escola: formação, reprodução e transformação’ temos uma linha do tempo nomeada ‘Educação, comunicação e diversidade cultural: marcos institucionais’. Nela podemos observar vários fatos relevantes sobre a educação, a comunicação e a diversidade cultural em âmbito nacional e internacional, para o ano de 2003 temos os seguintes dizeres: “A Lei nº 10.639 torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Esse documento é ampliado, cinco anos depois, pela Lei nº 11.645, que insere também conteúdos sobre cultura e história das populações indígenas” (Braick, 2020, p. 43). Ou seja, menções curtas, mas necessárias, sobre a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos das escolas brasileiras.

Na seção seguinte denominada ‘A importância do capital cultural’ temos um parágrafo longo sobre as referidas Leis.

Ao observar as escolas brasileiras e os conhecimentos que são produzidos e discutidos por meio dos conteúdos disciplinares, pode-se verificar que, frequentemente, são priorizados os valores e as práticas oriundos da Europa e é dada menor atenção às tradições indígenas, africanas, quilombolas e das camadas populares urbanas e rurais. Uma tentativa de mudar esse padrão surgiu com a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatória a presença de conhecimentos relacionados à história e à cultura afro-brasileira nas grades curriculares da escola básica. A Lei nº 11.645 de 2008 ampliou esse alcance ao incluir a história e a cultura indígenas nos currículos. Com o aumento dos estudos sobre os conhecimentos, saberes e práticas das populações negra e indígena, desenvolve-se também a pedagogia decolonial, que, segundo a professora Catherine Walsh, busca valorizar outras maneiras de compreender e viver no mundo que questionem o padrão eurocêntrico e as diferentes formas de desigualdade presentes nas sociedades contemporâneas. (Braick, 2020, p. 43).

Evidencia-se uma tentativa dos autores de apresentar aos estudantes outra realidade, que não seja aquela em que os saberes e fazeres europeus sejam os dominantes. Assim, merece destaque o espaço destinado a essa visão contrahegemônica de mundo, que preza pelas culturas historicamente marginalizadas, quais sejam, indígenas, africanas,

³¹ SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações sociais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (Braick, 2020, LXXXVIII).

quilombolas e populações menos abastadas do meio urbano e rural. Igualmente, notamos a preocupação dos autores em pensar de forma decolonial, inclusive a pedagogia decolonial tem um verbete que explica ao estudante o que é essa prática pedagógica.

conjunto de ações pedagógicas que visa romper com as formas hegemônicas de pensamento, desafiando e derrubando as estruturas sociais, culturais e políticas baseadas no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. Esta pedagogia busca contestar padrões de dominação e exploração, valorizando a autonomia e diversidade, operando além dos sistemas educacionais, em diálogo com experiências críticas e políticas da vida cotidiana e junto a movimentos sociais e culturais (Braick, 2020, p. 43).

A segunda e última ocorrência das Leis no material didático está no capítulo 4 denominado ‘Brasil: diversidade cultural’, logo abaixo da seção chamada ‘Políticas afirmativas’ temos outra linha do tempo nomeada ‘Acontecimentos que marcaram a luta pelos direitos da população negra’, para o ano de 2003 temos os seguintes dizeres:

A Lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. Em 2008, foi modificada para a Lei nº 11.645/08, pois tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Braick, 2020, p. 95).

Evidencia-se que na citação acima a semelhança a escrita anterior, indicando que os autores do material didático usam da mesma estratégia pedagógica (linhas do tempo semelhantes) ao abordarem marcos relevantes para a educação, comunicação e diversidade cultural e sobre a luta da população afrodescendente brasileira.

Na sequência, disserto sobre o NEM e a ERER, pensando acerca das mudanças decorrentes da nova legislação e os impactos para a ERER.

1. 1 NOVO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DAS RELAÇÕES RACIAIS!

A fase final da educação básica dos jovens brasileiros foi modificada com a aprovação da Lei do EM (Lei 13.415/2017), e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), em 2018. A partir de 2020, em Santa Catarina, 120 escolas-piloto passaram a implementar o NEM. Na CRE de Seara temos três escolas-piloto: E. E. B. Arabutã (Arabutã), E. E. B. Benjamim Carvalho de Oliveira (Ipumirim) e E. E. B. Francisco Maciel Bageston (Paial).

Merece destaque a quantidade de estudantes que frequentavam o ensino médio em fevereiro de 2022, na CRE de Seara. Os dados se referem a essa data, pois foi nesse período que ocorreu a implementação do NEM no Brasil. Naquela ocasião, tínhamos 1.474 estudantes matriculados na regional, distribuídos em 76 turmas.

Desta forma, conforme a tabela abaixo, foram 540 estudantes (36,63%) ingressantes no NEM em 2022 na CRE de Seara. Outros 934 alunos estavam cursando o ensino médio, destes 489 na 2ª série (33,17%) e 445 na 3ª série (30,18%). Portanto, verificamos que há uma tendência de que as turmas mais numerosas sejam a dos primeiros anos, esse dado induz a probabilidade de evasão escolar constante, e quiçá relacionada ao mundo do trabalho, pois ao completarem 18 anos são absorvidos pelo mercado de trabalho.

Tabela 1: Alunos matriculados no EM na CRE de Seara, em fevereiro de 2022

Nome da Escola	Localização	1ª série	2ª série	3ª série	Total
E. E. B. Arabutã	Arabutã	30	19	24	73
E. E. B. Marcolino Pedroso	Arabutã	13	13	13	39
E. E. B. Professora Benta Cardoso	Arvoredo	29	34	23	86
E. E. B. Benjamin Carvalho de Oliveira	Ipumirim	71	62	75	208
E. E. B. Orides Rovani	Ipumirim	12	8	7	27
E. E. B. General Liberato Bittencourt	Itá	61	69	53	183
E. E. B. Padre Izidoro Benjamin Moro	Lindóia do Sul	45	39	46	130
E. E. B. Francisco Maciel Bageston	Paial	18	20	21	59
E. E. B. Elisabeth Matilde Simon	Seara	8	11	10	29
E. E. B. Raimundo Corrêa	Seara	79	73	61	213
E. E. B. Rosina Nardi	Seara	52	31	19	102
E. E. B. Seara	Seara	87	69	65	221
E. E. B. Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade	Xavantina	35	41	28	104
Total		540	489	445	1474

Fonte: Educação na Palma da Mão. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao> Acesso em 1 out. 2023.

Em 2020, tendo em vista a necessidade de novas práticas educativas, a partir das escolas-piloto do NEM, criou-se um conjunto de documentos intitulados Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM)³², alterando significativamente o sistema educacional. O CBTCEM segue as prerrogativas da BNCC, mas a BNCC não é o currículo propriamente dito. Já o CBTCEM é o currículo e, embora saibamos que algumas vezes os professores se confundem com isso, o documento que deve servir aos planejamentos de aulas é o de CBTCEM.

³² O CBTCEM é composto por três cadernos (1-Disposições Gerais, 2-Formação Geral Básica, e 3-Portifólio de Trilhas de Aprofundamento) e o Portifólio de Componentes Curriculares Eletivos.

Dessa maneira, criou-se uma arquitetura curricular (formação geral básica, com no máximo 60% da grade curricular e a parte flexível/itinerários formativos); a necessidade de se trabalhar as 10 competências gerais da educação básica (1- conhecimento; 2- pensamento científico, crítico e criativo; 3- repertório cultural; 4- comunicação; 5- cultura digital; 6- trabalho e projeto de vida; 7- argumentação; 8- autoconhecimento e autocuidado; 9- empatia e cooperação; e 10- responsabilidade e cidadania), dispostas na BNCC; e a ampliação da carga horária, nessa etapa da educação, de 2400 horas para, no mínimo, 3000 horas.

Nesse processo professores, alunos e comunidade escolar precisam se adaptar e uma nova organização curricular o que incorre diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, que, entre outros, está relacionado diretamente aos materiais didáticos disponibilizados e usados por professores e alunos.

Estas legislações alteraram significativamente o sistema educacional. Em Santa Catarina, o NEM está organizado por uma formação geral básica, alicerçada na BNCC³³, e uma parte flexível/itinerários formativos, composta pelo Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento.

A partir da BNCC (2018), a formação geral básica no Ensino Médio (EM) passou a ser dividida em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) (BRASIL, 2018). Desta forma, cada área do conhecimento passou a trabalhar de forma integrada, sendo que os materiais didáticos foram agrupados por área. Assim, no CBTCEM (2020) temos LDs por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), ao invés de livros específicos de cada disciplina. Além disso, temos materiais didáticos de Componentes Curriculares Eletivos, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura e Projeto de Vida.

Com a aprovação da BNCC, foi preciso criar uma proposta curricular no estado catarinense surgindo assim, o CBTCEM (2020). Este organiza-se em cinco cadernos: 1 -

³³ Ressalta-se que essa proposta de revisão/reforma do EM não altera as diretrizes da BNCC, visto que a Base traz os conhecimentos essenciais a serem trabalhados como os estudantes, bem como as competências, habilidades e aprendizagens essenciais para cada componente curricular e para cada etapa da educação básica, inclusive no EM. O MEC disponibiliza um espaço de perguntas e respostas mais frequentes sobre o NEM acesse pelo link: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

trata das disposições gerais; o 2, da formação geral básica; o 3, das Trilhas de Aprofundamento; o 4, dos Componentes Curriculares Eletivos; e o 5 a Trilha de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica, os três últimos abordam a parte flexível do currículo.

Quanto a carga horária, a Formação Geral Básica é de no máximo 1800 horas, durante o EM, já a parte flexível é de no mínimo 1200 horas, no mesmo período. O Caderno 1 do CBTCEM dispõe de três matrizes para o NEM: Matriz A (31 aulas semanais), B (35 aulas semanais) e C (44 aulas semanais). Nas três matrizes

[...] a carga horária referente à Formação Geral Básica é a mesma e o que varia é a carga horária destinada aos itinerários formativos. A Formação Geral Básica compreende 800 horas anuais para a 1ª série, 480 horas anuais para a 2ª série, 480 horas anuais para a 3ª série em todas as três matrizes possíveis, totalizando, então, 1.760 horas anuais das 1.800 horas permitidas para conteúdos referentes à BNCC (Dantas; Pereira, 2022, p. 299).

Por sua vez, na parte flexível da Matriz A temos 1240 horas, na B 1600 horas e na C 2464 horas. No total, somando-se a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, temos 3000 horas na Matriz A, 3360 horas na B, e 4224 horas na C.

O Ensino Noturno, permanece com 25 aulas semanais e com carga horária de 750 horas anuais, porém, será acrescido uma série a mais, totalizando 4 anos no EM. Essa Matriz D, terá 1710 horas destinadas à Formação Geral Básica e 1290 horas comprometidas com os Itinerários Formativos, totalizando, assim, as 3000 horas mínimas.

No que se refere à Formação Geral Básica:

[...] durante todo o Ensino Médio, nas matrizes A, B e C, Matemática contribui com 224 horas e Língua Portuguesa e Inglês com 192 horas cada. Todas as demais disciplinas (Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Química e Sociologia) contribuem com 128 horas cada ao longo do EM. Essa distribuição é diferente para o Ensino Médio noturno, matriz D, na qual, ao longo dos quatro anos, Língua Portuguesa e Matemática dispõem de 210 horas; Arte, Biologia, Física, Química e História, 150 horas; Filosofia, Sociologia, Geografia e Inglês, 120 horas; e Educação Física, que ficou sem aulas nas 3ª e 4ª séries, 60 horas (Dantas; Pereira, 2022, p. 300-301).

Destaco brevemente sobre os Itinerários Formativos. Em Santa Catarina, são compostos de Segunda Língua Estrangeira; Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos e as Trilhas de Aprofundamento. A Língua Inglesa é obrigatória nos três anos, além dessa pode-se optar pela Língua Alemã, Espanhola, Francesa, Italiana, Libras e outros. O Projeto de Vida, também é obrigatório nos três anos, e busca desenvolver competências socioemocionais e ampliar as dimensões pessoal, cidadã e profissional dos

estudantes. A SED e o Instituto Iungo criaram 16 roteiros pedagógicos, em 2022, para subsidiar o planejamento do Projeto de Vida.

Os Componentes Curriculares Eletivos são semestrais, devendo o estudante cursar seis até o final do EM. Para auxiliar na sua implementação, foram criados 25 roteiros pedagógicos, dentro do Caderno 4 do CBTCEM – temos sete eletivas para a área de Linguagens, quatro para as Ciências Humanas, quatro para a Matemática, quatro para Componentes Integradores, três para a Ciência da Natureza e três para Ciência e Tecnologia.

As Trilhas de Aprofundamento também têm caráter semestral, apenas na 1ª série elas não ocorrem. O Caderno 3 do CBTCEM dispõe sobre as Trilhas – temos 25 Trilhas de Aprofundamento, divididas na seguinte maneira: onze integradas (com duas ou mais áreas do conhecimento), quatro de Ciências da Natureza, quatro de Ciências Humanas, quatro de Matemática e duas de Linguagens.

Estas legislações não são consenso entre especialistas da área, professores e alunos. Antes de sua aprovação, em 2016 estudantes de todo Brasil realizaram movimentos de ocupação de escolas e universidades questionando a nova proposta (Rocha, 2020), ainda não foram amplamente debatidas com a comunidade escolar, universitária e associações de representação educacional como ANPED (Vicenzi; Picoli, 2020).

Este novo currículo não exclui a obrigatoriedade de legislações anteriores, aqui destaca-se a Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, duas leis federais que garantem o estudo da História da África, cultura africana, cultura Afro-brasileira e Indígena na educação básica. Nesse contexto, reitero que a Lei nº 11.645/2008 destaca que “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2008, p. 1), são conteúdos essenciais para os jovens brasileiros.

Outro fator é que a Base Comum, se articula na ideia de competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes. Existem 10 competências gerais, competências específicas por área de conhecimento e por componente curricular, este último, sobretudo, no Ensino Fundamental. Igualmente, há as habilidades, que são as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em cada componente curricular/área do conhecimento, para determinado ano/série. Nesta lógica, mobiliza-se as habilidades para desenvolver as competências. No NEM, das 32 habilidades específicas da área de

Ciências Humanas, determinadas pela BNCC, apenas duas habilidades citam especificamente os indígenas, afrodescendentes e quilombolas.

EM13CHS302 Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade

EM13CHS601 Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BRASIL, 2018, p. 575 e 577).

Na BNCC, a ERER está em temas contemporâneos transversais, quantificados em quinze, dentre eles estão: direitos da criança e do adolescentes; educação para o trânsito; educação ambiental; educação ambiental e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena**³⁴; saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia; e diversidade cultural (BRASIL, 2018, p. 19-20). Aqui nos interessa a ERER e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (Parecer CNE/CP nº 3/2004; Resolução CNE/CP nº 1/2004; Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008). Para pensarmos a ERER e formas como é abordada em materiais didáticos na contemporaneidade, indico o caminho histórico dos livros didáticos para chegar ao acesso dos estudantes do ensino médio.

2.1.1 Livros Didáticos

Em 1929 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que se efetiva na prática em 1934, quando o INL recebe as seguintes atribuições: “a edição de obras literárias para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais e a expansão do número de bibliotecas públicas” (Lorenzoni, 2004).

O Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938 institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que legisla e controla a produção e circulação dos LDs. Com o Decreto

³⁴ Grifo do autor.

nº 77.107, de 04/02/1976 o governo federal se compromete em comprar boa parte dos LDs, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As escolas municipais são excluídas da iniciativa.

Em 19/08/1985, com o Decreto nº 91.542 cria-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz algumas mudanças: a escolha do LD pertence ao professor; reutilização do livro; oferta aos estudantes da 1ª e 2ª séries das escolas comunitárias e públicas. Em 1995, passa-se a distribuir os LDs para o EF de matemática e de língua portuguesa, em 1996, de ciências e em 1997, de geografia e de história.

Em 15/10/2003, a Resolução CD FNDE nº 38 institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Em 2004, pela primeira vez, são oferecidos livros de matemática e de português para estudantes do primeiro ano do EM das regiões Norte e Nordeste. Em anos posteriores são entregues para outros componentes curriculares: Biologia (2006), Química e História (2008), Física e Geografia (2009), Língua Inglesa, Língua Espanhola, Filosofia e Sociologia (2011).³⁵

O LD possibilita ao professor e ao estudante muitos benefícios: auxilia no processo de ensino e aprendizagem, como uma ferramenta para desenvolver os conteúdos em sala de aula, ao fornecer imagens, descrições, fontes de pesquisa e atividades pedagógicas de forma impressa; ademais, indica materiais de apoio suplementares, como material audiovisual, documentos; possibilita uma linguagem facilitada entre professores e alunos, através de escrita científica, condizente com a idade escolar dos estudantes; seu material é confiável, servindo como consulta para a comunidade escolar.³⁶

O historiador francês Alain Choppin (2004, p. 553) defende que os LDs assumem múltiplas funções, nos apontando pelo menos quatro principais: referencial, curricular ou programática (os LDs são um meio privilegiado pelo qual um grupo transmite conhecimento para novas gerações); instrumental (os LDs favorecem a aquisição de conhecimentos, de habilidades e de competências); ideológica e cultural (os LDs são um suporte para a construção da identidade a partir da língua, da cultura e dos valores da elite

³⁵ FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. Publicado em 28 out. 2021, atualizado em 19 abr. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 13 set. 2023.

³⁶ Outras benesses do uso do LD podem ser acessadas pelo site. **A importância do livro didático**. 17 mar. 2022. Acesso em: <https://www.intersaberes.com/blog/a-importancia-do-livro-didatico/> Acesso em 12 set. 2023.

governante); e documental (os LDs podem com base na autonomia e no protagonismo juvenil, desenvolver a criticidade dos estudantes).

Além das funções descritas por Choppin, a relevância do LD também pode ser mensurada em números. O Anuário da Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional (Abrelivros) de 2023 aponta que foram distribuídos 206 milhões de LDs pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2022, num custo de 1,8 milhões de reais, sendo 30,6 milhões de alunos beneficiados. Destaca-se que no EF, 96,4% dos jovens entre 6 e 14 anos estão matriculados nessa modalidade de ensino, com 38.099 escolas recebendo livros didáticos. Por sua vez, 76,7% dos jovens entre 15 e 17 anos estão matriculados no EM, com 18.836 escolas que receberam material didático em 2022³⁷. Observemos outros dados de forma mais detalhada.

Tabela 2: Comparativo das regiões brasileiras do PNLD em 2022

Região	Número de exemplares	Valores de aquisição	Alunos beneficiados	População total
Centro-Oeste	7,8%	7,8%	7,9%	8%
Nordeste	31,5%	31,9%	28,3%	26,9%
Norte	12,1%	12,2%	11,7%	8,5%
Sudeste	35,5%	35,2%	38,1%	41,7%
Sul	13%	12,9%	14%	14,7%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, com base no Anuário Abrelivros 2023 (p. 34, 36 e 38) e no Censo de 2022.

Tabela 3: Comparativo dos estados do Sul no EM do PNLD em 2022

Estado	Acesso de jovens (15 a 17 anos)	Jovens de 19 anos concluintes	Exemplares	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas
Paraná	80,7%	69,3%	5,8 milhões	348 mil	1.440
Santa Catarina	78%	66,2%	3,5 milhões	211 mil	702
Rio Grande do Sul	74,1%	62%	4,9 milhões	291 mil	1.087

Todos os dados acima se referem ao EM. Fonte: Tabela elaborada pelo autor, com base no Anuário Abrelivros 2023 (p. 82-87).

O Anuário Abrelivros 2023 nos informa que em 2022 havia 7,3 mil escolas públicas municipais e estaduais no Paraná, 7,1 mil no Rio Grande do Sul e 5,1 mil em Santa Catarina. Após constatar a presença de materiais didáticos, adentro nos livros

³⁷As informações foram extraídas do **ANUÁRIO Abrelivros 2023 BNCC**. 2023. 97 p. Disponível em: https://abrelivros.org.br/anuario/2023/Anuario_Abrelivros_2023.pdf Acesso em 12 set. 2023.

didáticos de Ciências Humanas em uso nos municípios de Ipumirim e Lindóia do Sul. De início, analiso a ERER no livro Moderna em projetos, os Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida e nos próximos capítulos a coleção Moderna plus.

2. 2 MODERNA EM PROJETOS: MATERIAL DIDÁTICO

Apresento brevemente sobre uma das fontes de nossa pesquisa. O livro Moderna em projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2020) da Editora Moderna é um volume único destinado a trabalhar através da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP ou PBL – *Project Based Learning*) os quatro componentes da área de Ciências Humanas, para os três anos do NEM. Esse livro é usado, principalmente, junto aos Componentes Curriculares Eletivos da área de Ciências Humanas como material de apoio a (o) professor (a)³⁸. Esse material didático faz parte do Objeto 1 do PNLD 2022, que são os projetos integradores.

Ele foi escolhido pelos professores da área de Ciências Humanas das escolas estaduais dos municípios de Ipumirim e Lindóia do Sul. O livro divide-se em seis projetos, são eles: Tecnologia e transformação; Transformar a realidade: nós podemos!; Se recebi por mensagem, é verdade?; Semelhanças que nos aproximam e diferenças que não nos distanciam; Comunicação e consumo consciente da informação; e Justiça, a condição da vida em sociedade. Cada projeto é subdividido em Conhecendo o projeto; Quatro etapas de desenvolvimento; Retomando as etapas; Produzindo; e Avaliando. Essa obra de 208 páginas conta como editor responsável o geógrafo Cesar Brumini Dellore, este trabalha como editor na Editora Moderna desde 2011. Ainda auxiliam na elaboração deste livro oito pesquisadoras, destas cinco tem como formação inicial em Geografia³⁹, e três a História⁴⁰.

Figura 2: Capa do LD Moderna em projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

³⁸ Os quatro Componentes Curriculares Eletivos da área de Ciências Humanas de Santa Catarina são: Diálogos Contemporâneos das Juventudes; Estudos e Projetos Culturais; Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Pesquisa de Campo e Intervenção local.

³⁹ Cintia Fontes, Franci Alves, Helena Morita, Lina Youssef Jomaa e Maíra Fernandes.

⁴⁰ Anna Cristina Figueiredo (Anna Barreto), Letícia de Oliveira Raymundo e Maria Clara Antonelli.



Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/ensino-medio/projetos-integradores/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/moderna-em-projetos/> Acesso em 27 set. 2023.

A obra didática usa a metodologia de ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos)⁴¹, sendo um dos exemplos de metodologias ativas⁴². O filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859-1952), foi o pioneiro nesta abordagem de ensino, que prioriza a relação entre teoria e prática, em que questões sociais devem estar presentes nas práticas escolares do alunado. Nesta perspectiva, um maior engajamento e cooperação dos jovens de maneira coletiva em sala de aula, pode desencadear a resolução de problemas do seu meio. Por outro lado, para Dewey as ideias só têm importância quando servem de instrumento para a resolução de problemas reais. Além de que essa corrente pragmatista, tem o liberalismo e a individualidade como pontos centrais.

No Caderno 4, que trata sobre os 25 Componentes Curriculares Eletivos, do CBTCCEM (2020), ressalta-se a importância da ABP, pela qual:

os (as) estudantes identificam um tema de interesse ou configuram um problema; levantam questões sobre o tema ou investigam quais são as possíveis causas do problema (elaboração das hipóteses); planejam e definem os métodos científicos para realização da pesquisa; executam a pesquisa, que é quando ocorre a coleta de dados; registram, sistematizam e analisam os dados, e organizam os resultados para possíveis compartilhamentos. O (A) professor (a) orienta e apoia os grupos em cada etapa, procurando não apresentar respostas prontas para os (as) estudantes, mas instigá-los (as) a buscarem e construir o conhecimento e o percurso contando com a colaboração dos (as) colegas (Santa Catarina, 2020b, p. 286).

⁴¹ A ABP é um instrumento de ensino, que pode propiciar uma aprendizagem significativa aos estudantes. Seu diferencial é dar maior centralidade ao discente, na medida que este participa mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Este deixaria, portanto, uma posição passiva de apenas escutar a fala do docente, para ser protagonista na construção do conhecimento, contribuindo para sua autonomia.

⁴² A criação de jogos, o ensino híbrido, as estações de trabalho, os estudos de caso e a sala de aula invertida são outros exemplos de metodologias ativas.

Em suma, com esse modelo de ensino espera-se “possibilitar aos estudantes identificar problemas significativos para seu contexto, determinar como abordá-los e agir de forma cooperativa para solucioná-los” (Dellore, 2020, p. XVI). Nesse processo, são descritas cinco etapas: definir uma questão-problema; decidir o que será feito; planejar as etapas e dividir as tarefas; criar um cronograma; e estabelecer os critérios de avaliação (Dellore, 2020, p. XVI-XVII).

Anteriormente vimos as mudanças do NEM e as relações com a ERER, passamos agora a análise dos LDs da CRE de Seara. Num primeiro momento, dedico espaço para tratar no LD Moderna em projetos. A partir desse momento, depois dessa breve contextualização do material didático, vem a análise do mesmo. No escopo deste texto, optou-se pela compreensão do modo como as imagens e da escrita estão apresentadas. A preocupação é analisar o livro que o estudante tem acesso, pois o manual do professor vem com mais informações que são de exclusivo do mesmo. Ademais, é importante ressaltar que busco compreender qual é a visão/imagem sobre relações étnico-raciais que o livro transmite para o estudante. Mais um adendo: por vezes, os livros didáticos trazem temas de modo sobrepostos, inclusive, apenas box de cantos de página, para evitar que o livro não seja aprovado pelos avaliadores do PNLD e para cumprir os critérios obrigatórios estipulados pela legislação.

2.2.1 O que visualizamos nas imagens?

Vamos à parte imagética. Optou-se por folhear cuidadosamente cada uma das páginas do livro, a fim de verificar quais são as fotos, as ilustrações e as charges que estão presentes povos originários e pessoas negras brasileiras ou que nos remetem a eles. À vista disso, encontrou-se treze fotos e seis ilustrações; sendo onze fotos e quatro ilustrações de negros (pessoas pretas e pardas), duas fotos e uma ilustração de indígenas e uma ilustração que possuem negros e indígenas. Quanto a cor/raça predominante numericamente nas fotos: seis são de negros, três são de brancos, dois tem números proporcionais, e dois são de indígenas; nas ilustrações três são proporcionais e três são de brancos. Destaca-se que em todas as tabelas dessa pesquisa constam apenas as figuras em que há pessoas negras e povos indígenas. Quando havia apenas pessoas brancas, estas não constam na tabela.

Tabela 4: Sujeitos por cor/raça nas imagens do LD Moderna em projetos

Página do livro	Negros		Brancos		Amarelos		Indígenas	
	M	F	M	F	M	F	M	F
26	1	6	2	3				
41	1							
42	2		1	3		1	1	
46-47	2	1	1	1		1		
53	3	1						
61	1	1	1	1				
74-75	1	2	3	1				
78	2	1		1				
80	1		2					
104-105	3	3	3	3	1	1		
111	5	2						
124		1				1		
125	1							
140		1	2					
166	1		1	2				
177	1			1				
197							1	1
197							8	8
Total	25	19	16	16	1	4	10	9

Fonte: DELLORE, Cesar Brumini. **Moderna em projetos**: ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020. 208 p. Números negritos são os dados de ilustrações e os demais de fotos. Observação: Localizamos na página 135 uma foto com cerca de 50 estudantes, como a foto é de difícil precisão devido a sua resolução e tamanho, não contabilizamos na tabela acima.

Apesar de parecer que os negros estão bem representados, olhemos para os números totais deste livro. Ao longo da obra que contém 76 imagens, são 51 de brancos (30 brasileiros e 21 de outras nacionalidades); 17 com mais de um grupo racial (11 brasileiros e 6 de outras nacionalidades); 6 de negros (4 brasileiros e 2 de outras nacionalidades⁴³); e 2 de indígenas. Dessa forma, notamos que em 89,47% das imagens há brancos; 30,26% há negros e apenas 3,94% há indígenas. Destaca-se, ainda, que apenas quatro fotos são exclusivamente de negros brasileiros e duas de indígenas em todo o livro. Constata-se que a matriz ocidental que privilegia o branqueamento é a tônica do livro.

Optou-se por escolher três imagens. São uma amostra de como pessoas negras e indígenas estão presentes neste material didático. Duas consideradas perpetuadoras do racismo ao propagandarem o supremacismo branco, impactando, portanto, em fortalecer preconceitos e práticas discriminatórias contra os não-brancos; E uma que tem a intenção de promover o protagonismo indígena, ao apresentar esses indivíduos como sujeitos de

⁴³ Quanto a nacionalidade dos negros temos queniano, estadunidense e sul-africano e dos amarelos vietnamita, japonês e tailandês.

suas próprias histórias. Evidencia-se no LD a historicidade na perspectiva da branquitude em associar corpos negros às periferias urbanas, a violência, a miséria.

Figura 3: Plataforma, bairro que integra o município de Salvador (BA)



Fonte: Dellore, 2020, p. 53. Foto de 2019.

Essa foto está inserida no Projeto 2 Transformar a realidade: nós podemos! no subtítulo ‘O que é o bairro, afinal’, contemplando 14 parágrafos. Nela, aparecem quatro pessoas, sendo uma mulher e três homens, todos negros. Temos uma relação entre o espaço habitado deste bairro e as pessoas negras. Os dois homens na escada estão próximos de um amontoado de lixo. Vemos que o bairro conta com casas de diferentes estilos, a maior parte delas de dois andares, algumas com o estado de conservação ruim, fios de rede elétrica baixos, o que pode ocasionar acidentes. Há uma “desvalorização social desse tipo de habitação e culpabilizando moralmente quem faz e habita tal tipo de casa” (Oliveira, 2017, p. 19).

Os carros ali parados estão na categoria de populares. Dessa maneira, há uma associação direta entre a população negra e um poder aquisitivo menor, já que observamos apenas elementos de classes sociais mais empobrecidas. Ao longo da história brasileira,

[...] em nome do progresso e da modernização, famílias indígenas foram desaldeadas assim como moradores de favelas foram removidos. A migração provocada por essas remoções violentas levou as pessoas para as grandes cidades, em geral para espaços periféricos e precários, onde elas tiveram de refazer suas vidas, criando novas territorialidades (Figueiredo, 2018, p. 301).

O bairro Plataforma é um desses espaços periféricos e precários, em que a população negra passou a residir, na capital soteropolitana, ele fica a aproximadamente 13 km do centro. O bairro é cercado pela Baía de Todos os Santos, se localizando no Subúrbio Ferroviário, à margem da Avenida Suburbana⁴⁴. Nesses espaços de subúrbio, onde o Estado não exerce seu compromisso de cuidar de seus cidadãos, as mulheres e crianças negras são as maiores vítimas de violências.

Mulheres subalternas, discriminadas em razão da etnia, da classe social, de gênero, elas sofrem todo tipo de desprezo da sociedade, mas resistem, cuidando sozinhas de sua prole, porque seus homens morrem ou desaparecem. Forçadas a viver numa sociedade que as descrimina, sem conseguir se inserir de maneira adequada, elas se tornam migrantes, tentando sobreviver, em condições miseráveis, nos guetos urbanos (Figueiredo, 2018, p. 294).

Temos uma intersecção entre raça, classe e gênero⁴⁵ na foto. Para pensar relações raciais, precisamos nos apropriar de uma educação antirracista, problematizando os lugares sociais construídos historicamente para pessoas negras. Para falar de diversidade no ambiente escolar, temos que falar dos privilégios dos brancos e como excluímos os não-brancos, e ainda, mostra as diferenças e a possibilidade de uma educação intercultural, que,

aponta para à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 244).

Percebe-se a urgência de ouvir e dialogar com sujeitos que apesar da opressão sofrida se mantém na resistência, essas vozes têm histórias que necessitam ser consideradas, para que possamos escutar para além do pensamento único euro-ocidental. Esse viés ocidentalcêntrico representado na imagem silenciou e não os considera como sujeitos, ou homens racionais, aqueles que se enquadram nesse padrão: “branco, homem, casado, heterossexual, disciplinado, trabalhador, dono de si mesmo” (Castro-Gómez,

⁴⁴ O nome do bairro se deve ao fato de que havia uma balsa, no formato de “plataforma flutuante” que ligava a localidade e o bairro da Ribeira. O bairro foi fundado em 1638, por Maurício de Nassau. Seu maior desenvolvimento se deu a partir de 1875, com a instalação da fábrica têxtil São Brás. Para mais detalhes do bairro acesse o *site* da prefeitura de Salvador: <https://www.salvadorbahia.com/experiencias/historias-dos-bairros-de-salvador-plataforma/> Acesso em 30 jul. 2023.

⁴⁵ Sobre interseccionalidade indico: CRENSHAW, Kimberlé. Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, da teoria feminista e da política antirracista. In: BAPTISTA, Maria Manuel; CASTRO, Fernanda de (Org). **Gênero e Performance: textos essenciais** 2. Coimbra: Grácio Editor, p. 53-89, 2019. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/27705/1/GECE-Vol2.pdf> Acesso em 1 ago. 2023.

2005, p. 85). O padrão normativo descrito, embasa-se no que Quijano chama de colonialidade. Para o autor:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social (Quijano, 2007, p. 93).

Quijano (2007, p. 93) esclarece que a colonialidade é diferente do colonialismo, embora estejam ligados, pois enquanto este está fixado em um dado período histórico (colonial), se reportando a estrutura de exploração e dominação, que nem sempre implica em relações racistas de poder; por outro lado, aquele está engendrado dentro do colonialismo, se prolongando até os dias atuais, de modo a afetar a intersubjetividade do mundo. Gomes, por sua vez, define colonialidade como o

resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (Gomes, 2023, p. 226).

Gomes defende ainda que “a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação” (Gomes, 2023, p. 231). Portanto, é um mal que afeta a educação e que precisa ser combatido urgentemente.

Com a colonialidade se perpetua uma classificação racial/étnica, pela qual os não-brancos e os brancos são medidos entre “inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos” (Quijano, 2007, p. 95). Nessa concepção racista, os povos não-brancos são menosprezados e desqualificados, e como na imagem acima em lugares sociais e econômicos de exclusão.

Segundo bell hooks⁴⁶ (2019), nós também herdamos do colonialismo a supremacia branca ou cultura supremacista branca⁴⁷. A autora defende que a supremacia branca e o racismo influenciam fortemente nossas psiques, moldando como falamos, andamos, sonhamos e olhamos uns para os outros. Assim, para haver uma transformação radical é necessário que haja mudanças na criação de imagens. Essas afetam como vemos

⁴⁶ É o pseudônimo da autora estadunidense Gloria Jean Watkins (1952-2021), ela queria que o nome escolhido, da sua bisavó Bell Blair Hooks, fosse grafado em minúscula, para que se enfatizasse mais suas obras do que sua pessoa.

⁴⁷ Esses conceitos não estão ligados à pureza racial, mas a ideologias racistas e ao colonialismo, ao vermos que as narrativas culturais e a produção de conhecimento são originárias dos brancos.

o mundo, somos colonizados com imagens que internalizaram em nós o racismo. Portanto,

Muitas pessoas negras nos veem como se ‘faltasse algo’, como se fôssemos inferiores quando comparados aos brancos. É impressionante a escassez de trabalhos acadêmicos contemplando a questão do auto-ódio dos negros, examinando as formas como a colonização e a exploração de pessoas negras é reforçada pelo ódio racial internalizado via pensamento supracista branco. Poucos acadêmicos negros abordam extensivamente a obsessão negra com a branquitude (hooks, 2019, p. 48).

A pensadora nos aponta um caminho: amar a negritude. Para ela amar a negritude significa descolonizar mentes e romper com o tipo de pensamento supracista branco que insinua que não-brancas são inferiores, inadequados, marcados pela vitimização etc. Aqui reside o olhar sobre a imagem/foto e a problematização junto aos estudantes. De acordo com hooks (2019, p. 63), amar a negritude “como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras”. Que a opção seja pela transformação de mentes - amando a negritude!

Percebe-se que no material didático em nenhum momento há preocupação de mostrar a trajetória da constituição do bairro Plataforma e de elementos propositivos do mesmo, ou ainda em indicar que a mulher fotografada de costas está indo ou retornando do trabalho, que a mesma é carregada de sonhos, desejos e que sua vida é permeada pela luta diária em sobreviver e quiçá acolher e cuidar dos seus.

Igualmente na escrita desta parte do texto, composta de seis páginas, os autores preferem focar na definição do que é um bairro, sua representação pelos meios de comunicação e nas características do bairro em que se situa a escola do estudante. As três figuras que compõem essa seção do livro (além da vista acima temos Retiro, bairro de Virgínia-MG e vista de Cantagalo e de Ipanema-RJ) servem apenas para ilustrar o que é um bairro e não apresentam quem são os membros desses espaços, sejam eles periféricos ou não.

Figura 4: Ilustração representando um diálogo entre professora e alunos em sala de aula



Fonte: Dellore, 2020, p. 61.

A segunda imagem está inserida no Projeto 2 Transformar a realidade: nós podemos! na seção ‘Explore’, que são as atividades finais de cada etapa dos seis projetos. Nessa sessão ‘Explore’ temos apenas essa imagem. Nela temos uma professora branca e três estudantes (uma menina e um menino negros e um menino com traços asiáticos). Ao que parece, a professora usa uma linguagem autoritária e preconceituosa, ao se colocar contrária a música sertaneja⁴⁸ e ao funk⁴⁹ na festa de fim de ano. Além disso, a postura da

⁴⁸ A música sertaneja, surgida no início do século XX, está intimamente ligada a cultura das populações rurais brasileiras, a sua versão mais recente, o sertanejo universitário surgiu como gênero musical no início do século XXI. Sobre a música sertaneja ver: DA SILVA, Gabriel Barbosa Rossi. **Música sertaneja contemporânea: indústria cultural e consumo**. Dissertação. História. 2018. 118 p. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4033> Acesso em 25 set. 2023.

⁴⁹ O funk brasileiro nasceu, na década de 1970, como uma forma de resistência das comunidades marginalizadas do Rio de Janeiro, leia-se populações negras e periféricas, inspirados por cantores negros estadunidenses. Se aprofunde no tema em: FERNANDES, Bruna. **Cultura Funk: do passinho ao rebolado**. TCC. Educação Física. 2023. 66 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/249048/TCC_Bruna_Fernandes.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 25 set. 2023.

professora com braços e pernas cruzadas indica falta de receptividade para uma conversa. E seu dedo em riste e mão na cintura são sinais de arrogância e por vezes agressividade.

Cida Bento evidencia que no processo de formação da identidade das crianças negras ocorrem formas de discriminação econômica e social, além da violência simbólica, estas não são experimentadas pelas crianças brancas. Essa situação pode gerar um sentimento de superioridade destas para com aquelas, já que, nossa sociedade racista convencionou atribuir ao negro depreciações como feio e ruim desde a primeira infância (Bento, 2012, p. 101-103).

Contudo, esse processo traumático pelo qual as crianças negras passam, pode ser alterado, quando do uso de socialização racial na educação infantil, nos mais distintos espaços sociais de convivência. Um exemplo positivo, apresentado por Bento (2012, p. 105) é “a presença de objetos e decorações referentes à cultura africana e/ou afro-americana” que cumpre um importante papel para as infâncias em que pese uma educação para a diversidade racial. Na medida que a criança desenvolve uma visão positivada de si, aumenta seu conhecimento sobre o mundo, tem maior habilidade em solucionar problemas e melhorar seu comportamento.

A ERER desde a tenra idade pode contribuir para “criar ambientes de auxílio emocional para que crianças possam produzir novas identificações positivas” (Bento, 2012, p. 114). Esse ambiente escolar acolhedor, favorece o contato entre os diferentes, com vistas ao respeito para com o outro e o desenvolvimento intelectual de todos os jovens. Porém, o que se efetiva na prática é que se busca

[...] introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade. (Castro-Gómez, 2005, p. 82).

Muitas vezes, o papel “produtivo” que é imposto aos menos favorecidos é ser mão de obra barata, para servir aos interesses do mercado econômico – educação bancária⁵⁰. A escola acaba por propiciar que essa seleção seja feita, quando privilegia uns em detrimento de outros. Afinal, pode-se ter o diálogo com outro/diferente? Para as crianças, o racismo antecede a teoria, aí eles percebem que o que está acontecendo com eles é um

⁵⁰ Ver: COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade e educação crítica. In: **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 1 ed. 2020. p. 236-270. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7625902/mod_resource/content/1/Patricia%20Hill%20Collins%20-%20Interseccionalidade%20-%28portugu%C3%AAs%29.pdf Acesso em: 20 out. 2023.

crime, uma violência profunda. Precisamos criar condições para que a teoria anteceda o racismo. Como burlar esse processo? Há alternativas, como ter referências de autores não-brancos que tenham essa representatividade. Podemos seguir a sugestão de Nilma Lino Gomes e usar autores que

refletiram sobre o Brasil, as desigualdades, a cultura e o racismo, tais como: Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Joel Rufino dos Santos, Milton Santos, Henrique Cunha Junior, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros, Sueli Carneiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Conceição Evaristo. E também de autores internacionais que construíram reflexões importantes sobre as identidades, a diáspora africana e o feminismo negro, a saber: Frantz Fanon, Stuart Hall, Kabengele Munanga, Maya Angelou, Angela Davis, bell hooks, Chimamanda Ngozi Adichie, Paulina Chiziane, Patricia Hill Collins, entre outros (Gomes, 2023, p. 239).

Além disso, podemos debater as diferenças, com lugar de fala sobre gênero, classe e raça. Romper o silêncio, com uma gama bibliográfica diversificada. Se não nos unirmos cotidianamente, com práticas antirracistas, a estrutura (racismo cotidiano, estrutural e institucional) nos sufoca.

A proposta educacional é fazer microrrevoluções em diálogo com produções acadêmicas, movimento negro e indígena. Nesse caminho, a opção teórica da decolonialidade é a alternativa de ver o mundo a partir de outro prisma, que não o eurocentrismo. A professora branca não reconhece e não aceita uma educação intercultural, ela nega possibilidades de vivências dos estudantes com seus preconceitos.

Por fim, abaixo da ilustração há três perguntas, todas envolvem o protagonismo dos alunos em participar da festa de final de ano, indicando para uma participação democrática, contudo esta deve ser centrada em escolhas previamente já realizadas. Percebemos a intenção do autor em usar a figura como uma forma de discutir o protagonismo e não o preconceito, Entretanto, autor e colaboradores do LD perdem a oportunidade de debater sobre a ERER nesse trecho do livro, ao privilegiar o “protagonismo dos alunos”, ao invés de problematizar preconceitos e racismo e seus malefícios, pois se houvessem somente estudantes brancos a postura da professora seria a mesma?

Essa narrativa do livro, corresponde ao que Oliveira (2017, p. 16) chama de “o discurso politicamente correto dos livros - que apenas insere no campo visual pessoas brancas e não brancas, mas não problematiza os modos de produção do racismo continua a perpetuar a ordem racista vigente”. Ao não problematizarmos a imagem, mantemos ilesas as estruturas de poder e privilégio, estabelecidas desde a escravidão. A autora vai

além ao afirmar que para enfrentarmos o racismo, é vital sair da “correção colorida”, para se buscar uma densidade transformadora.

Figura 5: Os cineastas José de Lima Kaxinawá e Takumã Kuikuro



Fonte: Dellore, 2020, p. 197. Fotos de 2012 e 2007.

As últimas duas fotos estão inseridas no Projeto 6 Justiça, a condição da vida em sociedade no subtítulo ‘O cinema como elemento de transformação social’, que possui quatro parágrafos. Ressalta-se que em toda a obra didática, essas são as únicas duas fotos de indígenas, um fato grave, já condenando esses sujeitos a invisibilidade. Ao encontro disso, Ailton Krenak defende que “o contexto que dá mais visibilidade aos povos indígenas no Brasil é a ameaça e a vulnerabilidade” (Moreira, 2022, p. 7). Constatado isso quando da grave crise humanitária pela qual passam os yanomamis desde 2019.

Além disso, as legendas não identificam a etnia ao qual pertencem esses indivíduos. A não indicação do pertencimento étnico pode induzir ao pensamento anacrônico de que os diferentes e diversos povos indígenas são iguais, um erro grotesco. A promoção de documentários feitos pelos próprios indígenas é algo muito importante para nossa sociedade, visto que podem nos apresentar “sua cultura e seu cotidiano, filmando festas, rituais, danças” (Dellore, 2020, p. 197). Porém, o autor não problematiza sua fala, não explicando, por exemplo, vestimentas, grafismos e pinturas que envolvem as fotos. Dellore segue a historiografia eurocentrada, reproduzindo-a em pleno século XXI, “um cânone eurocêntrico não problematizado. Mesmo quando apresenta outros povos, a narrativa ora os situa em uma lógica eurocolonial, ora como grupos homogêneos

da diferença, ora despolitizando as histórias de expropriação e genocídio” (Oliveira, 2017, p. 25).

Por sua vez, Castro-Gómez (2005, p. 82) defende que o projeto da modernidade assume o compromisso de “estabelecer as condições para a ‘liberdade’ e a ‘ordem’ implicava a submissão dos instintos, a supressão da espontaneidade, o controle sobre as diferenças”. Suprir as diferenças entre esses povos, classificando-os como o mesmo grupo étnico, retira suas identidades díspares, e inviabiliza que eles possam finalmente

assumirem, de fato, a sua representação política dentro do tabuleiro institucional, dentro do poder político, da mesma maneira que em outros lugares do mundo minorias étnicas ou minorias religiosas assumiram os lugares que eles querem ocupar na tomada de decisões, nos mecanismos de escolha, de indicação, de representação (Moreira, 2022, p. 15).

Na análise das imagens⁵¹ do livro *Moderna em projetos*, percebemos que necessitamos nos afastar de pensamentos maniqueístas e que as imagens influenciam muito nossas visões de mundo. Sofremos com a influência negativa do racismo estrutural, pelo qual somos ensinados cotidianamente a sermos racistas. Evita-se focar no racismo, além de não mostrar “como a branquitude (um legado eurocolonial) constitui uma forte dimensão do privilégio racializado branco, em que as pessoas negras (ou mestiças mais escuras) estão em posição de subalternidade histórica” (Oliveira, 2017, p. 28). Portanto, seguindo o conselho de bell hooks (2019) é abrir espaço para imagens transgressoras, insurgentes, dessa forma, aumentaremos as chances para que haja real transformação, se tivermos pouco êxito, talvez, o seja, porque não mudamos paradigmas e modos de ver.

2.2.2 O que diz a escrita?

Por seu turno, os termos selecionados para consulta textual no exemplar foram: etnia (s), raça (s), indígena (s), afrodescendente (s), negros (as), quilombola (s), pardos (as), pretos (as). Desta feita, encontrou-se sete menções sobre as referidas palavras, sendo quatro relacionados a população negra (afrodescendentes⁵², negros, quilombolas, pardos,

⁵¹ Esse capítulo dedica-se ao LD *Moderna em projetos*. As imagens do livro de Projeto de Vida #MeuFuturo e os LDs (volumes 5 e 6) da coleção *Moderna* plus serão tratadas nos capítulos posteriores.

⁵² Segundo o professor Celso José Santos, o conceito de afrodescendentes “diz respeito às pessoas de ascendência africana que, no Brasil, se autodeclararam como pretas ou pardas, também denominadas de pessoas negras. São pessoas vítimas do racismo e continuam sofrendo discriminação em função do legado histórico e criminoso do comércio transatlântico de escravizados” PESSOAS Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento. **APP Sindicato**. 17 nov. 2015. Disponível em:

pretos), duas aos povos originários (indígenas) e uma que abarca população negra e originária. O termo *raça* teve três ocorrências no material didático, já a palavra *etnia* (s) não foi encontrada no livro.

A primeira menção das palavras está no subtítulo ‘Pensando a juventude’: o texto possui quatro parágrafos, distribuídos em duas páginas do livro. Apresenta os estudos sobre as juventudes no mundo ocidental, em especial durante a Guerra Fria, ali há o termo *quilombola*, entendido como: “Ser jovem no meio urbano é diferente de o ser no meio rural ou em comunidades tradicionais, como as ribeirinhas e as quilombolas” (Dellore, 2020, p. 50). Dellore, busca comparar a vida dos jovens em diferentes locais como no meio urbano, rural e comunidades tradicionais. A menção à *quilombolas* está descontextualizada o que pode induzir o leitor a estereotipo do que é uma comunidade *quilombola*, visto que ela pode tanto ser rural, quanto urbana, e mantém sua ancestralidade da mesma maneira⁵³.

A segunda ocorrência aparece como um box: A tragédia de Guarujá. O trecho de um parágrafo explica o caso envolvendo *fake news*: Em maio de 2014, uma dona de casa é morta no litoral paulista ao ser confundida como uma suposta sequestradora. A passagem que usa os termos pesquisados é: “De acordo com boatos divulgados pela internet, uma mulher estava sequestrando crianças para sacrificá-las em rituais de magia negra” (Dellore, 2020, p. 82). O termo usado *magia negra* é racista, visto que associa negro/preto a algo depreciativo, maléfico. Outrossim, faz associação com práticas religiosas que são proibidas, condenáveis. Para Oliveira a retórica politicamente correta,

ilustra como a correção vocabular e imagética, sem uma real alteração da episteme que orienta o pensamento, opera um achatamento e esvaziamento dos debates. Portanto não se trata de corrigir expressões “infelizes”, mas de rever a episteme que orienta os modos de pensar e ensinar (Oliveira, 2017, p. 26).

As religiões de matriz africana⁵⁴ sofrem muito preconceito no Brasil, e essa reportagem perpetua essas práticas detestáveis através da linguagem racista. Para

<https://appsindicato.org.br/pessoas-afrodescendentes-reconhecimento-justica-e-desenvolvimento/> Acesso em: 20 mai. 2024.

⁵³ O Brasil possui 495 Territórios quilombolas reconhecidos oficialmente. Os 10 maiores Territórios quilombolas do Brasil em população são: Alcantara – MA (9,3 mil), Alto Itacuruçá, Baixo Itacuruçá, Bom Remédio – PA (5,6 mil), Lagoas – PI (5 mil), Igarapé Preto, Baixinha, Panpelônia, Teófilo – PA (4 mil), Luziense – SE (3,9 mil), Kalunga – GO (3,5 mil), Cabeceiras – PA (2,9 mil), Tijuaçu – BA (2,8 mil), Mussuca – SE (2,5 mil) e Santa Rosa dos Pretos – MA (2 mil). **Panorama do Censo 2022 – Quilombolas.** Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=4> Acesso em 4 mai. 2024.

⁵⁴ Sidnei Nogueira adota “o termo CTTro – Comunidade Tradicional de Terreiro – como uma denominação aglutinadora de todas as práticas afro-brasileiras também chamadas Religiões de Matriz Africana ou

Nogueira (2020, p. 20), a intolerância religiosa ocorre em nossas terras desde a invasão dos portugueses, que buscavam apagar e silenciar as culturas-crenças dos indígenas e depois dos africanos, isto é, culturas-crenças que não eram eurocêntricas. O autor defende que aceitar “a crença do outro, a cultura e a episteme de quem a sociedade branca escravizou é assumir o erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou” (Nogueira, 2020, p. 63). Por conseguinte, Nogueira defende que não é apenas intolerância, perseguição ou racismo, mas o que vem ocorrendo é um epistemicídio.

A terceira alusão aos termos analisados ocorre no subtítulo ‘Os jovens na população brasileira’. O texto, de sete parágrafos, apresenta os resultados do Censo Demográfico brasileiro de 2010 sobre a população jovem. A menção direta a algum dos termos pesquisados ocorre no último parágrafo.

No mesmo ano, os jovens brasileiros de 13 a 17 anos de idade eram predominantemente afrodescendentes, perfazendo 56% do grupo (49% se declararam pardos e 7% se declararam pretos). Os que se declararam brancos representavam 42% do total. Ainda havia 0,5% de indígenas e 1% de amarelos (Dellore, 2020, p. 115).

O texto é seguido de um gráfico. Este distribui a população de 13 a 17 anos por cor ou raça, segundo o Censo de 2010. Nota-se que nesse trecho aparece pela primeira vez a palavra raça, associada ao gráfico do Censo Demográfico de 2010. O gráfico reproduz os dados do Censo, de forma ilustrativa, porém, no gráfico, não aparece a população indígena e os amarelos, estes dois grupos são descritos como outros, totalizando 2%. Podemos pensar que o gráfico está silenciando as populações indígenas?

A quarta menção ocorre na indicação do curta-metragem ‘Vista minha pele’ (2008)⁵⁵, dirigido por Joel Zito Araújo. A descrição do filme é a seguinte “Questões étnico-raciais são abordadas nesse curta-metragem por meio da exploração de uma situação fictícia inusitada: a existência de uma sociedade dominada por negros em que os brancos sofrem discriminação” (Dellore, 2020, p. 117). A obra tem o mérito de trazer até os jovens esse curta-metragem crítico do preconceito, da discriminação e do racismo sofrido pelos afrodescendentes no Brasil.

tradições afro-brasileiras, como Umbanda, Candomblé, Xambá, Nagô-egbá, Batuque, Tambor de Mina, Jurema e aparentados” (Nogueira, 2020, p. 70).

⁵⁵ Hugoc3. **Vista minha pele** (vídeo completo). Youtube. 23 ago. 2011. 26 min. 45 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM> Acesso em 13 jul. 2023.

A indicação do curta está ao lado do texto sobre ‘Relacionamento com familiares, colegas e amigos’. Nesse momento, ocorre a segunda alusão a palavra raça, quando do uso da frase “Quando perguntados sobre a causa das humilhações, os jovens apontaram a aparência do corpo (15,9%) como a principal, seguida da aparência do rosto (9,5%) e da cor e da raça (6%)” (Dellore, 2020, p. 117). Evidencia-se processos de racismo contra os corpos que não se enquadram nos padrões estabelecidos, é a negação da diversidade de

corpos pretos, corpos femininos, corpos dos povos originários do Brasil, corpos que rompem com um parecer/ser masculino, corpos infantis, corpos velhos, corpos homossexuais, corpos transgêneros, corpos que sentem, corpos que são, corpos visíveis, corpos que representam e traduzem neles mesmos a própria existência da encruzilhada e dos caminhos possíveis, corpos que são existências/resistências políticas (Nogueira, 2020, p. 62).

Dellore (p. 117) apresenta dois gráficos sobre jovens (13 a 17 anos) que em 2015 foram humilhados pelos colegas de escola, e afirmam não ter amigos próximos ou sentirem-se sozinhos na maior parte do tempo. Infelizmente, jovens negros e indígenas passam por esse processo cotidianamente. Vejamos alguns exemplos que poderiam ser incluídos em materiais didáticos e problematizados: “Tinha um menino que ficava mexendo comigo todo dia, zoando meu cabelo. Eu até chorava também, porque doía muito isso aí”, Rayane Gislaine, estudante de 16 anos. “Falaram da minha cor e do meu cabelo. Machuca muito a pessoa, fica traumatizada”, Isabelly Ribeiro, estudante de 13 anos⁵⁶.

Essas formas de expressão compõem o que Grada Kilomba chama de racismo cotidiano⁵⁷. Kilomba (2020, p. 75-76) define o racismo como possuidor de três características: 1) o indivíduo é visto como “diferente”, em razão de sua raça e/ou religião; 2) além de ser visto como “diferente”, esse sujeito é considerado inferior; e 3) a combinação de preconceito e poder constituir o racismo. Por essa razão, a escritora considera o racismo como uma supremacia branca. Na visão da autora,

O termo “cotidiano” refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (Kilomba, 2020, p. 80).

⁵⁶ Depoimentos retirados da reportagem citada na nota 21.

⁵⁷ Além do racismo cotidiano, Grada Kilomba defende que existem o racismo estrutural – quando se privilegia brancos, em detrimento de outros grupos, ficando estes fora das estruturas dominantes – e o racismo institucional – quando de um trato desigual para com os negros nas operações cotidianas, conferindo vantagens a indivíduos brancos (2020, p. 77-78).

A quinta ocorrência refere-se ao preconceito e intolerância que são associados a grupos marginalizados. A citação ocorre dessa forma: “Entre os exemplos comuns de discursos que reforçam estereótipos de gênero, classe social ou raça incluem-se as notícias que enfatizam o comportamento, o vestuário e a aparência física das mulheres, além das situações de violência urbana vinculadas à população negra” (Dellore, 2020, p. 161). Neste subtítulo do texto ‘Olhar crítico sobre as abordagens da notícia’, há três parágrafos, onde aparecem conjuntamente os termos raça e negra. Para ilustrar os fatos, Dellore escolhe trazer duas reportagens sobre a derrota do Brasil na Copa do Mundo de 2014 para a Alemanha.

Creio que o autor deveria ter realizado uma crítica mais contundente ao papel da mídia na propagação de estereótipos e preconceitos contra grupos subalternizados. Quiçá essa crítica poderia ser feita com uma charge, uma imagem. Não evidenciamos aproximação entre uma derrota no futebol e os estereótipos e violências. Ou há uma intenção em não questionar violências contra populações negras e suas formas de resistência ao incluir reportagens futebolísticas e de derrota da seleção!

A sexta alusão aparece no subtítulo ‘O cinema como elemento de transformação social’. O texto de quatro parágrafos apresenta a importância de rompermos com uma visão maniqueísta da sociedade. Igualmente, defende que o cinema pode ser uma ferramenta para a transformação social, são exemplos disso, os projetos Vídeo nas aldeias e Cine-favela⁵⁸. A citação aos povos originários ocorre nesse trecho:

Um exemplo disso é o projeto Vídeo nas aldeias, criado no fim da década de 1980, que promove filmes documentais feitos por cineastas indígenas. Nos vídeos, estes registram sua cultura e seu cotidiano, filmando festas, rituais, danças etc. Diferentemente de documentários feitos por cineastas não indígenas, os filmes feitos pelos participantes do projeto transmitem o olhar do próprio nativo sobre seu mundo (Dellore, 2020, p. 197).

A sétima menção dos termos pesquisados está na página seguinte. Na seção de perguntas, uma das quatro questões tem o seguinte enunciado: “Faça uma pesquisa sobre curtas-metragens filmados por indígenas no *site* do projeto Vídeo nas aldeias. Depois, compare o modo como os indígenas se autorrepresentam com a maneira como são representados em produções cinematográficas feitas por não indígenas” (Dellore, 2020,

⁵⁸ O *site* Vídeo nas aldeias por ser consultado por esse link: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/> e o *site* Cine-favela está disponível nesse link: <http://www.cinefavela.org.br/>

p. 198). Essa atividade de prática pedagógica tem grande valor em si, na medida que busca outros olhares sobre os povos originários.

Buscar compreender o modo como esses sujeitos experimentam o mundo, pode auxiliar os jovens a questionarem seus preconceitos. Ao comparar diferentes formas de cultura, sem hierarquizar, podemos incentivar a valorização dos saberes e fazeres não-brancos. Para além disso, será possível aumentar a visibilidade de povos historicamente negligenciados. Uma das maneiras encontradas para resolver esse problema é que no país,

[...] a recente eclosão da produção ameríndia foi favorecida por duas ações: a criação das Escolas da Floresta, nos anos 1980; e a aprovação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabeleceu o ensino obrigatório das culturas ameríndias. Os professores das Escolas da Floresta funcionaram frequentemente como mediadores na transcrição e tradução de poemas e/ou cantos. A partir dessa atividade, surgiu uma geração de professores ameríndios bilíngues que, ao passarem a se encarregar da educação de crianças e jovens, começaram a criar livros especialmente para desenvolver seu trabalho. Alguns desses livros foram adotados pelo Ministério da Educação e distribuídos nas escolas após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, o que provocou uma grande demanda de livros (Figueiredo, 2018, p. 293).

Quanto a bibliografia usada para embasar a escrita do LD Moderna em projetos, temos apenas uma menção a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, com alusão aos povos indígenas, no texto Cartografia básica e uso de GPS em terras indígenas: programa de capacitação em proteção territorial (2013)⁵⁹, de autoria de Lussandra Martins da Silva, Rafaela Biehl Printes, Clara Teixeira Ferrari e Gabriella Casimiro Guimarães. Neste trabalho, a FUNAI forma servidores e indígenas em Cartografia Básica e uso de GPS em Terras Indígenas para que haja maior proteção territorial dessas áreas. Contudo, há que perceber nas diversidades dos povos indígenas outras contribuições para além do cinema, e se apropriar das manifestações culturais, saberes e conhecimentos com proximidade geográfica dos estudantes.

Evidenciamos ao longo da análise do LD pouco apreço e respeito à Cultura e História Afro-brasileira e Indígena no material didático Moderna em projetos, já que há poucas referências textuais e imagéticas sobre as temáticas⁶⁰. Num livro volumoso com este, 208 páginas, apenas em sete laudas a menções a população negra e indígena, sendo

⁵⁹ SILVA, Lussandra Martins e outros. **Cartografia básica e uso de GPS em terras indígenas**: programa de capacitação em proteção territorial. Brasília: Funai/GIZ, 2013.

⁶⁰ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua 2022 indicou que 55,9% dos brasileiros se autodeclaravam como negros (45,3% como pardos e 10,6% como pretos) e 1,3% como indígenas. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> Acesso em 23 out. 2023.

que estas citações são breves, superficiais e nem mesmo citam os nomes de quaisquer uma das 305 etnias indígenas do Brasil, registradas no Censo de 2010. Aliás, etnia, nem é empregada textualmente no livro. Fato deveras grave.

2.3 LIVRO DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA

O LD de Projeto de Vida #MeuFuturo: Ensino Médio (2020) da Editora FTD é um volume único destinado a disciplina Projeto de Vida para estudantes do EM. O livro possuiu 208 páginas é de autoria dos médicos psiquiatras Erlei Sassi Junior⁶¹ e Fernanda Celeste de Oliveira Martins Sassi⁶². Eles publicaram em conjunto com Leo Fraiman, Christian Rocha Coelho, Wagner Sanches, Claudia Christ e Pedro Marques Lopes Pontes o livro ‘O efeito Covid-19: E a transformação da comunidade escolar’ (2020). Outra obra dos médicos é ‘Conversando Sobre as Emoções: Uma abordagem em grupo’ (2023). Esses materiais indicam que os médicos estão escrevendo obras usando da psiquiatria para pensar as práticas docentes.

O livro é dividido em três unidades temáticas, todas elas compostas de nove capítulos e uma Atividade integradora, totalizando trinta capítulos. A unidade 1 – Meu Mundo – é formada pelos capítulos: De onde eu vim?; Quem (e como) eu sou?; Do que eu gosto?; O que eu sinto?; Em que eu sou bom?; Como encaro meus problemas?; Meus objetivos e minhas metas; Como eu aprendo?; e O meu amanhã. A unidade 2 – Nosso mundo – é formada pelos capítulos: Eu, cidadão; Família é tudo igual?; Eles também foram jovens; Ah, o amor; Amizades e coletivos; Pequenas grandes diferenças; Preconceito e discriminação; Consciência ambiental; e Direitos e deveres. A unidade 3 – Um mundo para todos – é formada pelos capítulos: Trabalho, para quê?; A escolha da profissão; O propósito; Trabalhar e estudar; Que curso escolher; Profissão tem moda?; Relações profissionais; A relação com o dinheiro; e Projeto de vida profissional. Cada capítulo é composto da Abertura do capítulo, Para pensar..., Estamos falando de..., Para pensar... juntos!, Vivenciando, e Ponto a ponto. Na maioria dos casos, cada seção é composta de uma página, em raras exceções, duas páginas.

⁶¹ Graduado em Medicina (1995) pela PUC-Campinas e especialista em psiquiatria (2000) pela USP.

⁶² Graduada em Medicina (2001) pela PUC-Campinas e especialista em psiquiatria (2004) pela PUC-Campinas.

Figura 6: Capa do LD de Projeto de Vida #MeuFuturo: Ensino Médio



Fonte: Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ALANADESOUZADARROCHA/meu-futuro-projeto-de-vida-ftdpdf> Acesso em 27 set. 2023.

Iniciemos por uma análise geral da parte imagética das 208 páginas deste LD, a fim de verificar quais são as fotos, as ilustrações e as charges que estão presentes povos originários e pessoas negras brasileiras ou que nos remetem a eles. À vista disso, encontrou-se quinze fotos, seis ilustrações e uma charge; sendo treze fotos, cinco ilustrações e uma charge de negros (pessoas pretas e pardas), duas fotos e uma ilustração de indígenas. Quanto a cor/raça predominante numericamente nas imagens: oito são de negros, sete são de brancos, quatro tem números proporcionais, e três são de indígenas. Conforme a tabela abaixo.

Tabela 5: Sujeitos por cor/raça nas imagens do livro #MeuFuturo

Página do livro	Negros		Brancos		Indígenas	
	M	F	M	F	M	F
22	1	1		2		
23	1		2	1		
39		1				
50		1	3	3		
85	2					
87	1	1		1		
98	1	1				
103	1		1			
105	1			3		
111						1
114		1				
115		1				
119		1				
122					1	
123					1	
141	1		1			
154		1	2	3		

157	1					
159		1	2	2		
<i>159</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	3	<i>1</i>		
164	1		4	1		
193		1	1			
Total	12	12	19	17	2	1

Fonte: SASSI, Fernanda Celeste de Oliveira Martins; SASSI JÚNIOR, Erlei. **#MeuFuturo**: Ensino Médio. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020. Em negrito são as ilustrações. Em itálico é uma charge.

Vamos ao números totais ao longo da obra que contém 142 imagens, são 116 de brancos (87 brasileiros e 29 de outras nacionalidades); 24 de negros (19 brasileiros e 5 de outras nacionalidades); 13 com mais de um grupo racial (12 brasileiros e 1 de outra nacionalidade); 3 de amarelos de outras nacionalidades⁶³; e 3 de indígenas brasileiros. Dessa forma, notamos que em 81,69% das imagens há brancos; 16,9% há negros; e apenas 2,11% há indígenas. Destaca-se, ainda, que apenas sete imagens são exclusivamente de negros brasileiros e três de indígenas em todo o livro.

Nesse livro, iremos analisar em conjunto as imagens (três de indígenas e três de pessoas negras) e a escrita, desta maneira, usaremos as imagens quando estas estiverem nos auxiliando na análise do material didático. Ressalta-se que os termos centrais para a análise da escrita dos materiais didáticos são: etnia (s), raça (s), indígena (s), afrodescendente (s), negro (as), quilombola (s), pardo (as) e preto (as). Foram encontrados 38 vezes as palavras mencionadas, sendo 30 indígena (s), 4 negro (as), 2 afrodescendente (s), e 2 etnia (s). Os termos raça (s), quilombola (s), pardo (as) e preto (as) não aparecem neste material didático. Todas essas ocorrências estão na unidade 2 (Nosso mundo), nos capítulos 3 (Eles também foram jovens), 6 (Pequenas grandes diferenças), 7 (Preconceito e discriminação) e 8 (Consciência ambiental).

A primeira ocorrência de um dos termos selecionados está na Unidade 2, no capítulo 3 nomeado ‘Eles também foram jovens’, na seção ‘Para pensar... juntos!’, composta de uma página. Nessa parte, os autores abordam como os idosos lidam com questões relativas ao seu cotidiano. Eles, então, compararam como o povo Yanomami e povos africanos que dialogam sobre assuntos relevantes.

Quando os Yanomami (povo indígena que habita parte da Floresta Amazônica) precisam resolver assuntos importantes para o grupo, são seus anciões que têm a preferência na hora de falar, por terem muito a ensinar. Em algumas culturas africanas também é assim: os mais velhos são vistos como fonte de sabedoria (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 93).

⁶³ Quanto a nacionalidade dos negros temos indiano, sul-africano, estadunidense, filipino, angolano, nigeriano e bangladês; de amarelos temos chinês, tailandês e japones.

Após esse breve parágrafo se encerra a escrita, de forma abrupta, sobre os povos originários nesta seção. É digno de nota que não se volta a mencionar esses sujeitos e não há a preocupação dos autores em ressaltar outros aspectos referentes aos yanomamis⁶⁴. Esses são descritos como habitantes da floresta amazônica, como se estivessem restritos a esse espaço geográfico. Outro detalhe, é que apesar de positivar as culturas africanas, com uma de suas características (ouvir os mais velhos), essas culturas não são mencionadas por nome, são “algumas”, na linguagem dos autores.

A segunda menção de um dos termos pesquisados se localiza no capítulo 6 denominado ‘Pequenas grandes diferenças’, na seção introdutória do capítulo ‘O que você faria se ...’. Nesses dois parágrafos há uma peculiaridade, pois, os autores citam explicitamente três dos termos (indígenas, negros e afrodescendentes) na mesma seção, algo único no LD. Observe:

A sociedade e cultura brasileiras foram construídas com a contribuição de vários povos, entre eles os **indígenas** e os **africanos**. O que você realmente sabe sobre eles? Quais são seus valores, suas crenças, seus mitos? É possível nos identificarmos ou sentirmos empatia por alguém com base em uma vaga visão histórica?

Durante muito tempo, houve uma desvalorização sistemática das contribuições culturais trazidas por **negros e indígenas**. Por que será que nos esquivamos de nossa própria história? É possível nos imaginarmos povo brasileiro sem incluirmos **indígenas e afrodescendentes**? (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 108). Grifo do autor.

Em seguida, os autores aproveitam a oportunidade e abordam sobre a definição do que é o racismo, em duas breves frases que completam um parágrafo. Além dessa parte textual, temos presente a ERER quando da foto da escritora nigeriana Chimamanda Adichie e um trecho grande, uma página, de seu livro O perigo de uma história única (2019), no qual a autora chama a atenção para o processo de apagamento do outro. Temos ainda uma imagem que ilustra essa escrita: uma menina negra lendo.

Figura 7: Uma menina lendo

⁶⁴ O site Povo Indígenas no Brasil congrega importantes informações sobre os povos autóctones do Brasil, nesse link tenha acesso sobre os yanomamis <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>



Fonte: Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 109.

A imagem da menina está estereotipada. O seu maxilar está muito saliente, para um ser humano. Partes do rosto (como o nariz e a parte abaixo do maxilar) e alguns dedos das mãos são mais escuros que as outros. O jogo de sombra e de luz faz com que esse desenho dificulte uma visão positiva de uma criança negra lendo, ao colocar a menina na escuridão.

Igualmente, é pertinente notar o comentário sobre o racismo do filósofo camaronês Achille Mbembe, “o racismo acontece pelo modo de olhar o outro julgando-o diferente e tornando-o tão distante que ele passa a ser alguém esvaziado de direitos” (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 110). Essa fala do filósofo ganha relevância com a atividade proposta posteriormente. Nela os autores pedem aos estudantes para redijam um texto denunciando os atos racistas que presenciaram. Essa ação é essencial, pois assim, uniremos esforços para superar o racismo.

Ainda na mesma unidade, no mesmo capítulo 6, no início da seção ‘Para pensar... juntos!’ aparecem em conjunto os termos indígenas e etnia.

Você já deve ter ouvido algum comentário estereotipado, direcionado aos **indígenas**, como “o **indígena**, para ser autêntico, tem de viver na floresta caçando”. Obviamente isso não é verdade. Essa construção estereotipada é usada como uma tentativa, por parte dos dominadores, de manter e reforçar a opressão que exercem sobre as demais **etnias**. Os **indígenas**, assim como outras minorias, são alvo desses discursos de violência (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 111). Grifo do autor.

Ao lado desta escrita temos a foto da atual presidenta da FUNAI⁶⁵, a roraimense Joênia Batista de Carvalho, conhecida como Joênia Wapichana. Sua trajetória é destacada pelos autores, ao descrevê-la como a “primeira mulher indígena a se formar no curso de Direito da Universidade Federal de Roraima”, fato esse ocorrido em 1997 (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 111).

Figura 8: Joênia Wapichana



Fonte: Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 111. Foto de 2008.

Essa liderança indígena, da etnia wapichana⁶⁶, que foi deputada federal por seu estado natal entre 2019 e 2023, se descreve como:

[...] o resultado de sonhos e de investimentos de outras lideranças indígenas que planejaram ver a nós, indígenas, conquistar diversos espaços. [...] Nada para nós foi fácil. Nem alcançar o reconhecimento de nossa terra; [...] muito menos, assumir este espaço tão importante e necessário no Congresso. Se sou uma pioneira, é graças aos povos indígenas, ao nosso movimento e aos esforços de cada povo e pessoa que acreditou nisso (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 111).

Em seguida da fala de Joênia Wapichana, o livro traz duas perguntas, para que os estudantes discutam sobre o tema: “Se um indígena usa camiseta, calça jeans, assiste à

⁶⁵ Funai é a sigla de Fundação Nacional dos Povos Indígenas, sendo criada pela lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, e está subordinada ao Ministério dos Povos Indígenas, criado em 1 de janeiro de 2023. Consulte o *site* oficial <https://www.gov.br/funai/pt-br> para ter acesso a mais informações sobre os povos originários.

⁶⁶ Tenha acesso a mais informações sobre os wapichanas nesse link: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wapichana>

televisão e tem celular, ele não é mais indígena?” e “Eu não sou racista. Mas, se a sociedade é, o que posso fazer?” (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 111). Socialmente, essas frases são aceitas, pois se reportam ao senso comum de nossa sociedade, que é racista e excludente. Cotidianamente se discrimina e se segrega tanto indígenas, quanto negros, sendo estes tornados invisíveis.

Na seção seguinte, ‘Vivenciando’, do mesmo capítulo 6, temos a ocorrência dos termos indígenas e africanos. Nesse contexto, os autores trazem como sugestão pedagógica uma atividade prática. Ela consiste em elaborar um cartaz para expor na escola.

Agora que falamos de estereótipos e do processo de invisibilização de povos **indígenas** e **africanos**, que tal fazer uma pesquisa para expandir o olhar e ampliar o repertório de conhecimento sobre representantes dessas culturas no Brasil e no mundo? Pesquise músicos, escritores, cineastas, ativistas, pesquisadores, **negros** e **indígenas** brasileiros que, por algum motivo, possam inspirar você e outras pessoas. Depois, com os colegas, organizem uma exposição na escola com cartazes sobre essas personalidades (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 112). Grifo do autor.

Logo depois, os autores determinam os quatro passos para a ação dos estudantes na atividade: pesquisar sobre negros e/ou indígenas locais e construir um cartaz sobre os mesmos, através de quadros que exponham suas fotos, nomes, profissões (ou atos importantes).

Em grupos de quatro pessoas, pesquisem representantes da população **negra** e/ou **indígena** que se destacam na área em que atuam e que servem de inspiração para a sociedade. Vocês também podem (e devem!) homenagear seus familiares e conhecidos nesta atividade, caso tenham parentes ou amigos **negros** e/ou **indígenas** (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 112). Grifo do autor.

No próximo capítulo 7 nomeado de ‘Preconceito e discriminação’, na seção inicial do capítulo ‘O que você faria se ...’ temos a escritora mineira Carolina Maria de Jesus escrevendo em seu diário, logo após aparecem dois relatos escritos de intolerância e desrespeito do livro Quarto de despejo (1960).

Figura 9: Carolina Maria de Jesus



Fonte: Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 114.

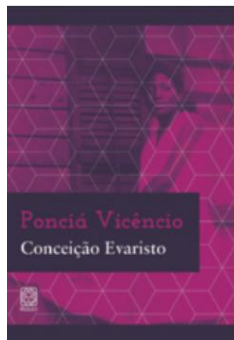
A imagem no livro didático tem uma escala pequena, quando comparada com outras imagens, os editores e autores optaram por deixá-la menor que as demais, o que isso pode indicar? Considero a não visibilidade e a potência do corpo-território de Carolina Maria de Jesus. Igualmente, nessas duas páginas há um silenciamento sobre a população negra que sofre por conta do preconceito e da discriminação, pois em nenhum momento se comenta que esses sujeitos são a população majoritariamente ocupante dos espaços periféricos, especialmente dos grandes centros urbanos brasileiros.

No mesmo capítulo 7, na seção ‘Estamos falando de...’, que tem o ódio e atitudes violentas como sua pauta, se encontra a indicação de leitura do livro *Ponciá Vivência* (2003), da linguista mineira Conceição Evaristo. Nos dizeres dos autores:

O romance da escritora mineira trata de problemas do cotidiano das mulheres afrodescendentes. Nele, acompanhamos a história de Ponciá, desde a infância até a vida adulta, passando por episódios de preconceito e ódio, mas também por momentos muito felizes (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 119).

Ao lado do resumo do romance se encontra a capa da edição de 2014. Outra vez, a figura tem espaço reduzido dentro do livro didático.

Figura 10: Capa do livro *Ponciá Vicência* (2014), de Conceição Evaristo



Fonte: Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 119.

Nesse trecho, os autores poderiam ter abordado os crimes de ódio racial presente nas redes sociais, por exemplo, além disso, se poderia buscar indagar os estudantes para pensarem sobre o ódio racial e a violência contra os negros no seu cotidiano. Igualmente, temos como alternativas trabalhar a linguagem racista que usamos em nosso dia a dia, através da cartilha nomeada *O racismo sutil por trás das palavras* (2020) desenvolvida pela Secretaria de Justiça e Cidadania (Sejus), do Distrito Federal⁶⁷.

⁶⁷ SECRETARIA de Justiça e Cidadania do Distrito Federal. **O racismo sutil por trás das palavras**. 2020. 30 p. Disponível em: <https://sisejufe.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Alt-O-racismo-sutil-por-tra%C3%A7%C3%A3o-das-palavras-1-1-2.pdf> Acesso em: 5 nov. 2023.

Para findar o capítulo 7, temos a seção ‘Ponto a ponto’, que tem como proposição desconstruir preconceitos e elaborar conceitos. A ideia central dos autores é criar um diário, em que uma das atividades é registrar os preconceitos que ocorrem no cotidiano dos alunos. Nesse contexto, cria-se um fato hipotético de preconceito contra os povos nativos do Brasil. Vejamos a situação:

17/11 – Hoje, o meu amigo Ricardo disse, na aula de História, que os **indígenas** não gostam de trabalhar.

De quem contra quem:

Do meu amigo Ricardo contra os **povos indígenas**. Acredito que eu, que dei risada com o comentário, também tenha sido preconceituoso.

Construção de conceito:

Os **povos indígenas** são muito ligados às suas tradições e trabalham em diversas atividades, como caça, pesca, agricultura, construção de moradias. Os **indígenas** que vivem no meio urbano também trabalham nos mais variados empregos. Seus modos de vida e organização social, ainda que sejam diferentes daqueles com os quais estamos habituados, precisam ser respeitados (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 121). Grifo do autor.

Em nossa região, esse tipo de preconceito é recorrente quando indagamos os alunos sobre os povos originários. A prática decorre do senso comum das populações brancas aqui presentes de que estas são aquelas que trabalharam para desenvolver esta região (desbravadores) e que as demais populações (caboclos e indígenas) ocupavam o espaço sem fazer o bom uso dele, na lógica da exploração da terra e do extrativismo vegetal. Daí a importância de trazermos até os alunos, o modo de vida dos povos originários, juntamente com sua cultura de respeito à natureza. Esse, aliás, é o tema do próximo capítulo.

Por fim, no capítulo 8 denominado ‘Consciência ambiental’, na seção introdutória ‘O que você faria se...’, apresenta aos estudantes o tema da preservação do meio ambiente, através do ambientalista e filósofo indígena Ailton Alves Lacerda Krenak. Os autores citam Krenak desta forma: “Ailton Alves Lacerda Krenak nasceu em 1953, em Minas Gerais, na região do Médio Rio Doce. É líder indígena, ambientalista e escritor. Ailton pertence à etnia indígena Krenak” (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 122). Os termos indígenas e etnia ocorrem concomitantemente quando os autores se referem a Ailton Krenak. Desse modo, pela primeira e única vez no livro didático identifica-se explicitamente a etnia a qual pertence um sujeito, no caso krenak⁶⁸. Das outras vezes, Joênia Wapichana e Davi

⁶⁸ Tenha acesso a mais informações sobre os krenaks nesse link: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krenak>

Kopenawa Yanomami, não foram identificadas suas etnias claramente aos estudantes. Abaixo está a foto de Krenak.

Figura 11: Ailton Krenak



Fonte: Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 122.

Por muito séculos, pressões religiosas, políticas e sociais fizeram com que muitos indígenas não registrassem nomes e sobrenomes que remetessem ao seu pertencimento étnico. Porém, felizmente, nas últimas décadas houve uma mudança de paradigma, pois muitos indígenas passaram a reivindicar o direito de usar nomes e sobrenomes de origem indígena. Frisa-se que todo indígena tem direito legal a registrar-se com o sobrenome de sua etnia na certidão de nascimento. O artigo 2º da Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais de 7 de junho de 1989 defende que os governos assumam o compromisso de cumprir as seguintes medidas:

- a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população;
- b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições;
- c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças socioeconômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida⁶⁹.

A influenciadora digital Ysani Kalapalo explica que no passado, os povos mais próximos de não-indígenas adotaram sobrenomes não-indígenas mais facilmente, e que nas últimas décadas está havendo um processo de adotar sobrenomes indígenas como forma de autoidentificação e pertencimento étnico⁷⁰. Mesmo nomes indígenas estão

⁶⁹ CONVENÇÃO nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. 7 jun. 1989. 10 p. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%A4genas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf> Acesso em: 20 mai. 2024.

⁷⁰ KALAPALO, Ysani. **O que os Índios usam como sobrenome?** Youtube. 22 jan. 2020. 4 min. 40 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BEpDFfba7zI> Acesso em: 20 mai. 2024.

sendo mais usados atualmente no Brasil. Essa é uma conquista muito importante, que garante o respeito a diferença cultural e o reconhecimento desses sujeitos na sua integridade.

A página seguinte, 123, traz o depoimento de Krenak sobre a barragem de Fundão, em Mariana (MG), denominado A pá de lama publicada na Revista Chico, em 2018. Abaixo do depoimento, vemos a sombra de um indígena observando a natureza devastada pela mineração e desmatamento da região do vale do Rio Doce.

Figura 12: Indígena observa o meio ambiente



Fonte: Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 123.

Na seção seguinte, denominada ‘Para pensar...’, aparece a indicação de leitura do livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), de Ailton Krenak. Ao lado da capa do livro se localiza um breve resumo da obra “o autor aborda a origem do desastre socioambiental de nossa era e sugere reverter a situação em que o planeta se encontra a partir da ideia de que os humanos não são superiores aos demais seres vivos” (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 124).

Para finalizar, temos a seção ‘Para pensar... juntos!’, em que os autores trazem o depoimento do escritor amazonense Davi Kopenawa Yanomami.

Quando viajei para longe, vi a terra dos brancos, lá onde havia muito tempo viviam seus ancestrais. Visitei a terra que eles chamam Europa. Era sua floresta, mas eles a desnudaram pouco a pouco cortando suas árvores para construir suas casas. Eles fizeram muitos filhos, não pararam de aumentar, e não havia mais floresta. Então, eles pararam de caçar, não havia mais caça também. [...] A água de verdade, a que corre nos rios, já não é boa para beber. [...] Eles se tornaram eufóricos e se disseram: ‘Nós somos os únicos a ser tão engenhosos, só nós sabemos realmente fabricar as mercadorias e as máquinas!’ Foi nesse momento que eles perderam realmente toda sabedoria (Sassi; Sassi Júnior, 2020, p. 125).

Chama a atenção na fala de Yanomami o modo *sui generis* pelo qual o escritor observa o mundo, numa lógica diferente daquela propagada pela cultura ocidental. Naturaliza-se a devastação das florestas e poluição das águas, por parte dos brancos. O

líder indígena aponta que os brancos são arrogantes, pois estes se consideram sagazes e bem-sucedidos, quando na verdade, acabam por inviabilizar a sua sobrevivência no seu próprio habitat.

Neste livro, com abordagem diferente do livro *Moderna em projetos*, temos importantes referências de personalidades indígenas e afrodescendentes brasileiros, que contribuem para a EREER. As personalidades indígenas brasileiras citadas são Ailton Krenak, Davi Kopenawa Yanomami e Joênia Wapichana. As personalidades negras brasileiras citadas são Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

Desse modo, o livro aborda uma questão relevante que é defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e pelas Orientações e Ações para a EREER (2006), quando estas pregam que dentre as Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações se deve ressaltar a atuação dos negros na sociedade brasileira. Dentre essas personagens históricos citados pelas duas legislações merecem destaque:

Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos (BRASIL, 2004, p. 22. BRASIL, 2006, p. 245).

Além destes nomes citados, esses documentos chamam a atenção para a importância de os estabelecimentos de ensino apresentarem aos estudantes, de forma visual, sujeitos negros e seus contributos para a sociedade. Inclusive, incentiva-se uma pesquisa histórica aprofundada sobre indivíduos negros que estavam envolvidos com a luta por direitos dos negros. Portanto, deve haver a

Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 25. BRASIL, 2006, p. 247).

Dentre as determinações temos ainda apresentar “ilustrações positivas de personagens negras” (BRASIL, 2006, p. 113), o que certamente contribuirá para que os jovens negros possam desmitificar estereótipos sobre a população negra. As Orientações nos lembram da pertinência de usar a literatura para representar personagens negras com qualidade e beleza. A literatura que contempla esses quesitos são *As Pérolas de Cadja*,

Kiriku e a Feiticeira, Histórias da Preta, O Menino Nito, Ana e Ana, Tranças de Bintou, Bruna e a Galinha de Angola (BRASIL, 2006, p. 173).

Por outro lado, a Resolução nº 1 (2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERE e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) não mencionam essas ações anteriormente citadas. Passemos agora à análise da ERE nos Roteiros pedagógicos.

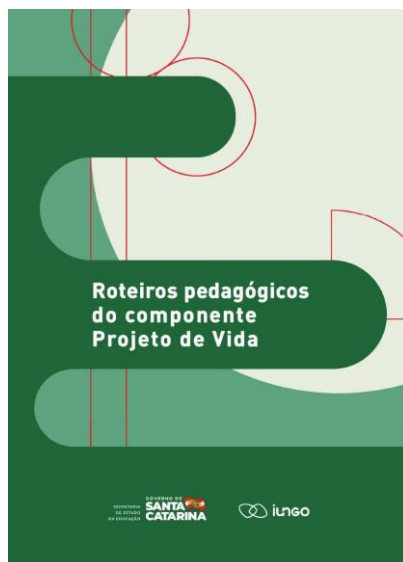
2. 4 OS ROTEIROS PEDAGÓGICOS: MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR

Os Roteiros pedagógicos da disciplina Projeto de Vida: material de apoio ao professor (2022) foi produzido pela SED-SC em conjunto com o Instituto Iungo, com base nas Sugestões de unidades temáticas do caderno 1 do CBTCEM. Esses Roteiros pedagógicos contêm 312 páginas, e são de autoria de 122 profissionais da rede estadual de ensino, entre professores e técnicos da CREs⁷¹, das 120 escolas-piloto do NEM, equipe da SED e membros do Instituto Iungo (Santa Catarina, 2022, p. 11). Contempla 16 roteiros pedagógicos, que visam desenvolver nos estudantes cada uma das três dimensões (pessoal, cidadã e profissional) do Projeto de Vida, ao longo dos três trimestres de cada uma das três séries do EM.

Cada um dos Roteiros tem um título, as dimensões da unidade temática, os autores, um resumo, os objetivos de aprendizagem, uma justificativa, as competências gerais da educação básica, os objetos do conhecimento, as sugestões de estratégias metodológicas, as fontes de informação e pesquisa, observações e outras informações relevantes, o percurso da unidade temática. O último dividido em introdução, desenvolvimento e apropriação de resultados num quadro que aponta as sugestões de atividades e temas a serem desenvolvidos através dos objetivos da etapa, do resumo, das estratégias e da avaliação processual e formativa (Santa Catarina, 2022, p. 36-37).

Figura 13: Capa dos Roteiros pedagógicos - Projeto de Vida

⁷¹ Usou-se como critério de escolha destes profissionais a “proporcionalidade de vagas em relação ao número de escolas-piloto do Novo Ensino Médio em cada regional” (Santa Catarina, 2022, p. 15).



Fonte: Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/571742915/Roteiros-Pedagogicos-Do-Componente-Projeto-de-Vida-2022> Acesso em: 27 set. 2023.

Como esse material de apoio aos professores não tem imagens relacionadas ao tema pesquisado, focaremos a atenção na escrita. Reiteramos que os termos centrais para a análise dos materiais didáticos são: etnia (s), raça (s), indígena (s), afrodescendente (s), negro (as), quilombola (s), pardo (as) e preto (as). Com esse foco, notamos que dos oito termos mencionados, apenas dois se encontram nos Roteiros pedagógicos, quais sejam: quilombola e indígena. Esses termos ocorrem apenas quatro vezes em todo o livro, sendo que os termos se encontram na mesma oração em dois casos.

A primeira menção aos termos aparece quando abordasse o tema das diversidades no espaço escolar, no subtítulo III denominado ‘Juventudes no Ensino Médio e seus projetos de vida’. Nessa seara, os autores do Roteiros pedagógicos citam o Caderno 1 do CBTCM (2020):

Falar do acolhimento das juventudes e da inclusão dessas diferentes juventudes nos espaços educativos e na organização escolar implica falar das especificidades que constituem os sujeitos que compõem essa diversidade. Ganham visibilidade, portanto, as temáticas da Educação Ambiental Formal, da **Educação para as Relações Étnico-Raciais**, as modalidades de ensino Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a **Educação Escolar Quilombola, Indígena** e do Campo, e, ainda, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dando continuidade ao percurso formativo iniciado a partir da Organização da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2020a, p. 33). Grifo do autor.

Esse recorte escolhido pelos autores é deveras relevante, pois trata de acolher e incluir nos espaços escolares todos os sujeitos. A ERER também ganha destaque nesse contexto, ao se defender uma educação que contemple as especificidades de cada indivíduo, independente da condição deste.

A segunda ocorrência está no Roteiro pedagógico número 9 nomeado de ‘A sociedade retratada em diversos contextos históricos’⁷². Esse roteiro pretende “oferecer aos estudantes o confronto com distintas temáticas e realidades espaço-temporais, visando ao alargamento da compreensão discente sobre formas de convívio e existência em sociedade” (Santa Catarina, 2022, p. 173). Nas 19 páginas que se seguem, quando da sugestão de atividades e temas a serem desenvolvidos, temos a menção aos termos indígenas e quilombolas apenas uma vez cada. Observemos:

Diante da impossibilidade de se analisar “toda a sociedade” em “todos os contextos históricos”, cabe ao professor mobilizar a reflexão sobre a necessidade de escolher recortes capazes de envolver os estudantes na pesquisa sobre contextos históricos distintos do presente. Nesse sentido, espera-se que, após a intervenção e mediação do professor, os estudantes sejam levados a discutir e escolher recortes temáticos afinados com as suas expectativas e seus projetos de vida. Tais escolhas podem variar bastante devido ao público envolvido (se são estudantes do campo ou da cidade; se se trata de uma cidade grande ou pequena; se são estudantes de comunidades **indígenas** ou **quilombolas**; se a composição etária é homogênea ou heterogênea etc.) (Santa Catarina, 2022, p. 182-183). Grifo do autor.

A redação do texto indica que só seria importante escolher uma das temáticas que estão entre parênteses se os estudantes estivessem “afinados com as suas expectativas e seus projetos de vida” (Santa Catarina, 2022, p. 183), portanto, esse material didático não recomenda aos professores que dialoguem com estudantes que não vivem em comunidades indígenas⁷³ ou quilombolas⁷⁴, dificultando a reflexão sobre esses espaços periféricos e suas demandas.

⁷² O projeto 9 conta com a autoria de 8 professores da rede estadual de educação de Santa Catarina: Arajamir Maria de Moraes, Arnaldo Haas Júnior, Cencita Maria Pereira, Eloi Tessing, Nélida Alves Hoepers, Patrícia Anderle Schreiber, Shana Aline Perin Sitta e Vera Lucia Gonçalves Carvalho.

⁷³ O Censo do IBGE de 2022 fez a contagem populacional dos brasileiros, em que uma das perguntas reportava a raça/cor de cada indivíduo. Os dados indicam que 1.694.836 de pessoas se autodeclararam indígenas no Brasil, em Santa Catarina são 21.541 de indígenas. O Censo 2022 aponta que 228 cidades catarinenses possuem indígenas. Os municípios catarinenses com maiores populações indígenas são: Ipuçu (4.263), Chapecó (2.535), Florianópolis (1.855), José Boiteux (1.434), Entre Rios (1.254), Palhoça (687), Joinville (541), Abelardo Luz (510), Vitor Meireles (486) e Biguaçu (456). Para saber a quantidade de indígenas por município visite a reportagem VELASCO, Clara; CROQUER, Gabriel; PINHONI, Marina. **Censo do IBGE: Brasil tem 1,7 milhão de indígenas**. G1. 7 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/centso/noticia/2023/08/07/centso-do-ibge-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas.ghtml> Acesso em 15 out. 2023.

As 10 maiores populações indígenas por estado do Brasil são do Amazonas (490,9 mil), da Bahia (229,4 mil), do Mato Grosso do Sul (116,4 mil), de Pernambuco (106,6 mil), de Roraima (97,6 mil), do Pará (80,9 mil), do Mato Grosso (58,3 mil), do Maranhão (57,1 mil), do Ceará (56,3 mil), e de São Paulo (55,3 mil). **Panorama do Censo 2022: Indígenas**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=4> Acesso 4 mai. 2024.

⁷⁴ O Censo 2022 apontou que temos no Brasil 1.330.186 pessoas que se declaram quilombolas, ou seja, 0,66% da população nacional de 203.080.756 brasileiros. Os 10 estados brasileiros que concentram as maiores populações quilombolas do Brasil são: Bahia (397,5 mil), Maranhão (269,1 mil), Pará (135,6 mil),

Essa carência nos termos nos indica uma nítida falta de compromisso com a ERE nesse material. Já que os as poucas menções, apenas quatro ocorrências, nos termos pesquisados nos mostra invisibilidade e silenciamento para com os temas da ERE. O agravante é que este livro deveria orientar as práticas pedagógicas dos professores da rede estadual de Santa Catarina. No Projeto de Vida, sendo um material de apoio das práticas educativas para um componente obrigatório na carga horária de três anos do NEM, o que vemos é a temática da educação para relações étnico-raciais não sendo abordadas. As juventudes negras e indígenas deste país foram novamente marginalizadas, infringindo seus direitos, portanto não sendo respeitadas em suas individualidades e coletividades. Portanto, a educação intercultural não ocorre nesse material didático, visto que não se respeita a Dimensão intercultural defendida na BNCC, quando esta afirma que “as culturas, especialmente nas sociedades contemporâneas, estão em contínuo processo de interação e (re) construção” (BRASIL, 2018, p. 245). Assim, a escrita dos Roteiros Pedagógicos trata com vilipêndio a diferença cultural entre os diferentes grupos que compõem nossa sociedade catarinense, de maneira especial os afrodescendentes e os indígenas.

Minas Gerais (135,3 mil), Pernambuco (78,8 mil), Alagoas (37,7 mil), Piauí (31,7 mil), Goiás (30,3 mil), Sergipe (28,1 mil) e Ceará (23,9 mil). Acre e Roraima não contam com quilombolas em seu território. Santa Catarina conta com 6 Territórios quilombolas oficialmente delimitados, com 4.449 quilombolas. As maiores populações quilombolas destes Territórios são: Invernada dos Negros (510 pessoas, sendo 459 quilombolas); e São Roque (88 pessoas, sendo 71 quilombolas). Os Territórios quilombolas do Morro do Boi (40 residentes) e Vidal Martins (32 residentes) não contam com população quilombola. Os Territórios quilombolas de Campo dos Poli e Família Thomaz não contam com população residente. O Censo 2022 aponta que 28 cidades catarinenses possuem quilombolas. Os municípios catarinenses com maiores populações quilombolas são: Capivari de Baixo (654), Araquari (480), Florianópolis (435), Pescaria Brava (419), Campos Novos (397), Joinville (317), Santo Amaro da Imperatriz (251), Garopaba (245), Praia Grande (244) e Abdon Batista (154). **Panorama do Censo 2022 – Quilombolas.** Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=4> Acesso em 4 mai. 2024.

3. OS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS NA CRE DE SEARA

Das dezoito escolas estaduais da 31ª CRE de Seara, cinco possuem apenas EF⁷⁵. Assim, temos treze escolas que possuem EM, sendo dez urbanas e três rurais⁷⁶. Destas, oito escolas usam coleções da Editora Moderna (Conexões, Moderna plus e Identidade em ação), duas da Editora SM (Ser Protagonista), duas da Editora FTD (Multiversos) e uma da Editora Ática (Diálogos). Somando-se todos os exemplares entregues na 31ª CRE em 2021 temos 2921 LDs⁷⁷, sendo 725 livros da coleção Moderna plus (24,82%), 580 da Conexões (19,85%), 470 da Multiversos (16,09%), 470 da Ser Protagonista (16,09%), 412 da Diálogos (14,1%) e 264 da Identidade em ação (9,03%). Nota-se que na soma dos livros entregues pelas editoras temos 1569 livros da Editora Moderna (53,71%), portanto, essa Editora é responsável auxiliar na prática pedagógica dos professores presentes em oito escolas de seis municípios diferentes da CRE, as exceções são Itá e Paial.

Tabela 6: Coleções de LDs das Ciências Humanas no NEM usadas na CRE de Seara

Nome da Escola	Localização	Coleção	Editora	Livros
E. E. B. Arabutã	Arabutã	Conexões	Moderna	162
E. E. B. Marcolino Pedroso	Nova Estrela Arabutã	Conexões	Moderna	84
E. E. B. Professora Benta Cardoso	Arvoredo	Conexões	Moderna	146
E. E. B. Benjamim Carvalho de Oliveira	Ipumirim	Moderna plus	Moderna	389
E. E. B. Orides Rovani	Bom Sucesso Ipumirim	Moderna plus	Moderna	52
E. E. B. General Liberato Bittencourt	Itá	Ser Protagonista	SM	356
E. E. B. Padre Izidoro Benjamin Moro	Lindóia do Sul	Moderna plus	Moderna	284
E. E. B. Francisco Maciel Bageston	Paial	Ser Protagonista	SM	114
E. E. B. Elisabeth Matilde Simon	Nova Teutônia Seara	Multiversos	FTD	58
E. E. B. Raimundo Corrêa	Seara	Diálogos	Ática	412

⁷⁵ Todas as cinco escolas estaduais da CRE de Seara que não possuem EM se localizam na zona rural dos seus respectivos municípios. As cinco escolas são: E. E. F. Prefeito Isidoro Giacomio Savaris (São Rafael-Ipumirim, distante 7,3 km do meio urbano), E. E. F. Professora Neusa Bernardina Lemos Marques (Linha União-Itá, distante 18,4 km do meio urbano), E. E. F. Deputado Massolini (Linha das Palmeiras-Xavantina, distante 8,7 km do meio urbano), E. E. F. Batista Paludo (Caraíba-Seara, distante 10,6 km do meio urbano) e E. E. F. Cacique Pirã (T. I. Toldo Pinhal-Seara, distante 22,6 km do meio urbano).

⁷⁶ As três escolas estaduais rurais que possuem EM são: E. E. B. Marcolino Pedroso (Nova Estrela-Arabutã, distante 8,6 km do meio urbano), E. E. B. Orides Rovani (Bom Sucesso, Ipumirim, distante 17,3 km do meio urbano) e E. E. B. Elisabeth Matilde Simon (Nova Teutônia-Seara, distante 17,1 km do meio urbano). As distâncias foram calculadas das escolas rurais até as prefeituras municipais de cada um dos municípios.

⁷⁷ O total de LDs por municípios na CRE de Seara no PNLD 2022 do NEM foi de 1070 livros para Seara (36,63%), 441 para Ipumirim (15,09%), 356 para Itá (12,18%), 284 para Lindóia do Sul (9,72%), 264 para Xavantina (9,03%), 246 para Arabutã (8,42%), 146 para Arvoredo (4,99%) e 114 para Paial (3,9%). Fonte: SIMAD – Sistema do Material Didático. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/distribuicao/simadnet/filtroDistribuicao> Acesso em 19 set. 2023.

E. E. B. Rosina Nardi	Seara	Conexões	Moderna	188
E. E. B. Seara	Seara	Multiversos	FTD	412
E. E. B. Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade	Xavantina	Identidade em ação	Moderna	264

Fonte: SIMAD – Sistema do Material Didático. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao> Acesso em 19 set. 2023. Usa-se o ano base de 2021, pois nesse ano inicia-se o período de distribuição dos LDs para o ano subsequente, 2022, os anos posteriores são dedicados para a reposição das coleções.

3. 1 APRESENTADO A AUTORIA DO MATERIAL DIDÁTICO: MODERNA PLUS

Iniciamos apresentando uma breve análise da coleção Moderna plus. Como dito anteriormente, a coleção Moderna plus: Ciências Humanas e sociais aplicadas (2020) é composta por seis volumes na área de Ciências Humanas para o EM. Cada volume contempla um eixo temático: Natureza em transformação; Globalização, emancipação e cidadania; Trabalho, ciência e tecnologia; Poder e política; Sociedade, política e cultura; e Conflitos e desigualdades. Em cada volume tem-se seis capítulos, totalizando, portanto, 36 capítulos desta coleção. Ao final de cada volume, temos uma atividade integrada da área do conhecimento, nomeada Movimentação, com os seguintes títulos: DescArte; Você no ciberespaço; O trabalho no vídeo; A política no cotidiano; O acesso à arte e à cultura e Direitos humanos no Brasil. Os cinco primeiros volumes contêm 160 páginas, já o sexto possui 152, totalizando 952 páginas.

Figura 14: Capas dos LDs da coleção Moderna plus



Fonte: Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/moderna-plus> Acesso em 27 set. 2023.

A coleção possui 23 autores, destes dezessete (17) têm como formação inicial as Ciências Sociais, dois (2) em Geografia e em História, e um (1) em Filosofia e os Estudos Sociais. Assim, temos doze homens e onze mulheres como autores desta coleção. Vejamos em mais detalhes os currículos destes pesquisadores.

Tabela 7: Autores da Coleção Moderna plus e seus currículos

Nome	Graduação	Especialização/Mestrado	Doutorado
Afrânio de Oliveira Silva	Ciências Sociais (1998-2002) pela PUC (RJ)	Ciência Política (2003-2006) pela UFRJ (RJ)	Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (2010-2014) pela UFRRJ (RJ)
Bruno Ribeiro Bastos Loureiro Rodrigues	Ciências Sociais (1999-2003) pela UFRJ (RJ)		
Cassia Cardoso de Miranda	Ciências Sociais (2000-2003) pela UFRJ (RJ)	Filosofia (2006-2008) pela PUC (RJ)	Sociologia e Antropologia (2017-) pela UFRJ (RJ)*

Fatima Ivone de Oliveira Ferreira	Ciências Sociais (1978-1981) pela UERJ (RJ) Psicologia (2017-) pela UFF (RJ)*	Ciências Sociais (1984-1991) pela UFRJ (RJ)	Educação (2010-2013) pela Unesa (RJ)
Lier Pires Ferreira	Ciências Sociais (1989-1994) pela UFF (RJ) Direito (1995-2000) pela UFF (RJ)	Relações Internacionais (1993-1996) pela PUC (RJ)	Direito (2004-2007) pela UERJ (RJ)
Lygia Maria Terra	Geografia (1969-1974) pela USP (SP)		
Marcela Marques Serrano	Ciências Sociais (1997-1999) pela UERJ (RJ)	Ciências Sociais (2001-2003) pela UERJ (RJ)	Ciências Sociais (2012-2016) pela UERJ (RJ)
Marcelo da Silva Araújo	Ciências Sociais (1995-2000) pela UFF (RJ) História (1998-2004) pela UERJ (RJ)	Artes Visuais (2001-2003) pela UFRJ (RJ)	Antropologia (2010-2014) pela UFF (RJ)
Marcelo Costa da Silva	Ciências Sociais (1992-1997) pela UFRJ (RJ) História (1992-2000) pela UFF (RJ)	Sociologia (1998-2000) pela UFRJ (RJ)	
Maria Lúcia de Arruda Aranha	Filosofia (1960-1963) pela PUC (SP)		
Martha Carvalho Nogueira	Ciências Sociais (1996-2001) pela UERJ (RJ)	Ciências Sociais (2002-2004) pela UERJ (RJ)	Ciências Sociais (2012-2016) pela UERJ (RJ)
Myriam Becho Mota	História pela FACHI (MG)	Relações Internacionais (1999-2001) pela OHIOU (EUA), revalidado pela UnB (DF)	
Otair Fernandes de Oliveira	Ciências Sociais (1982-1985) pela FEUC (RJ) Ciências Sociais (1988-1993) pela UERJ (RJ)	Sociologia Geral (1986-1987) pela FEUC (RJ) Ciência Política (1997-1999) pela UFF (RJ)	Ciências Sociais (2003-2008) pela UERJ (RJ)
Paula Cristina Santos Menezes	Ciências Sociais (2000-2005) pela UFRJ (RJ)	Sociologia e Antropologia (2006-2008) pela UFRJ (RJ) Urbanisme et Aménagement (2019-) pela Lyon II (França)*	Sociologia e Antropologia (2009-2014) pela UFRJ (RJ)
Patrícia do Carmo Ramos Braick	Estudos Sociais (1980-1982) pelo CNP (MG) História (1993-1995) pela Uni-BH (MG)	Teoria e Método em História Moderna e do Brasil (1995) pela Uni-BH (MG) História (2001-2003) pela PUC (RS)	
Raphael Millet Camarda Corrêa	Ciências Sociais (1998-2003) pela UFRJ (RJ)	Planejamento Urbano e Regional (2001-2003) pela UFRJ (RJ)	Ciência Política (2005-2011) pela UERJ (RJ)

Raul Borges Guimarães	Geografia (1981-1985) pela PUC (SP)	<i>Saúde Coletiva (1986-1987) pelo ISaúde (SP)</i> Geografia Humana (1989-1994) pela USP (SP)	Ciências (1996-2000) pela USP (SP)
Regina Araújo	História (1973-1976) pela USP (SP) Geografia (1978-1982) pela USP (SP)	Geografia Física (1983-1988) pela USP (SP)	Geografia Física (1989-1993) pela USP (SP)
Rodrigo de Souza Pain	Ciências Sociais (1996-2000) pela PUC (RJ) História (2003-2006) pela PUC (RJ)	<i>História da África (1999-2000) pela UCAM (RJ)</i> <i>História das Relações Internacionais (2002-2003) pela UERJ (RJ)</i> <i>Residência Docente (2012-2013) pelo Colégio Pedro II (RJ)</i> Ciências em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (2000-2002) pela UFRRJ (RJ)	Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (2003-2007) pela UFRRJ (RJ)
Rogério Mendes de Lima	Ciências Sociais (1991-1998) pela UFRJ (RJ)	Sociologia e Antropologia (1996-1998) pela UFRJ (RJ)	Sociologia e Antropologia (1998-2002) pela UFRJ (RJ)
Tatiana Bukowitz	Ciências Sociais (1996-1999 e 2001-2003) pela UERJ (RJ)	<i>Estudos Japoneses e Relações Internacionais (2001-2002) pela TUFS (Japão)</i> Sociologia (2004-2005) pela UCAM (RJ)	Políticas Públicas e Formação Humana (2010-2015) pela UERJ (RJ)
Thiago de Jesus Esteves	Ciências Sociais (1998-2002) pela PUC (RJ)	Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (2002-2007) pela UFRRJ (RJ)	Educação (2017-2020) pela UFRRJ (RJ)
Vinicius Mayo Pires	Ciências Sociais (2004-2008) pela UFRJ (RJ)	<i>Residência Docente (2012-2013) pelo Colégio Pedro II (RJ)</i> Sociologia e Antropologia (2009-2012) pela UFRJ (RJ)	

* Em andamento. Em *itálico*, especialização. Em **negrito**, instituições privadas. Fonte: Tabela elaborada pelo autor, com base na biografia dos autores presentes na coleção Moderna plus e no Currículo Lattes dos autores, em 2023.

Os autores e autoras desta coleção tiveram em maior número a formação inicial em instituições públicas federais, perfazem um total de 65,21% dos ingressantes; na graduação como um todo, esse número passa para 66,66%; na especialização o número cai para 62,5%; no mestrado, o número aumenta para 80,95%; e no doutorado o número chega a 93,75%. Nota-se, assim, um crescimento exponencial do acesso a instituições públicas na medida que esses pesquisadores ingressam na pós-graduação. Nos números gerais, evidencia-se que as instituições públicas foram responsáveis por 76% dos cursos dos autores da coleção Moderna plus.

Quanto a formação inicial dos autores da coleção Moderna plus temos dezessete (17) pesquisadores com formação em Ciências Sociais (1981, 1985, 1994, 1997, 1998, 1999, 1999, 2000, 2000, 2001, 2002, 2002, 2003, 2003, 2003, 2005 e 2008); dois (2) em Geografia (1974 e 1985) e História (1976 e ?⁷⁸); e um em Filosofia (1963) e em Estudos Sociais (1982). Portanto, uma (1) autora teve sua formação inicial nos anos 60; dois (2) nos anos 70; quatro (4) nos anos 80; sete (7) nos anos 90, e oito (8) na primeira década do século XXI. As instituições preferidas para fazerem sua formação inicial foram: com sete (7) cursos UFRJ-RJ; com quatro (4) cursos UERJ; com três (3) cursos PUC-RJ; com dois (2) cursos PUC-SP, UFF-RJ, USP-SP; e com um (1) curso CNP-MG, FACHI-MG e FEUC-RJ. Evidencia-se que a *alma mater* dos autores é predominantemente de instituições fluminenses: UFRJ, UERJ e PUC. No cômputo geral, 73,91% dos autores se formaram inicialmente em instituições do Rio de Janeiro.

Quanto a especialização temos dois autores com formação em Residência Docente (2013); um em Saúde Coletiva (1987), Sociologia Geral (1987), Teoria e Método em História Moderna e do Brasil (1995), História da África (2000), Estudos Japoneses e Relações Internacionais (2002) e História das Relações Internacionais (2003). Portanto, temos dois (2) autores que concluíram sua especialização na década de 80; dois (2) na década de 90; dois (2) na primeira década do século XXI; e dois (2) na segunda década do século XXI. As instituições preferidas para fazerem sua formação inicial foram: Colégio Pedro II-RJ com dois (2) cursos; e FEUC-RJ, ISaúde-SP, TUFS-Japão, UCAM-MG, UERJ-RJ e Uni-BH-MG, com um (1) curso. Portanto, metade dos autores fez sua especialização em instituições fluminenses.

Quanto ao seu Mestrado, assim foram distribuídos: três (3) em Ciências Sociais (1991, 2003, 2004) e em Sociologia e Antropologia (1998, 2008, 2012); dois (2) em Relações Internacionais (1996, 2001), em Ciência Política (1999, 2006); Sociologia (2000, 2005), Ciências em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (2002, 2007); e um (1) em Geografia Física (1988), e em Geografia Humana (1994), em Artes Visuais (2003), em História (2003), em Planejamento Urbano e Regional (2003), e em Filosofia (2008). Há ainda um mestrado em andamento em Urbanisme et Aménagement pela Lyon II-França. Assim, um (1) autor concluiu seu Mestrado nos anos 80; seis (6) nos anos 90,

⁷⁸ Não encontramos as informações sobre o ano de início e conclusão do curso de História de Myriam B. Motta.

doze (12) na primeira década do século XXI e um (1) na segunda década deste século. As instituições preferidas para fazerem seu Mestrado foram: UFRJ-RJ com oito (8) cursos; PUC-RJ, UERJ-RJ, UFRRJ-RJ, USP-SP com dois (2) cursos; e Lyon II-França, OHIOU-EUA, PUC-RS, UCAM-RJ, UFF-RJ com um (1) curso. Portanto, 76,19% dos autores fizeram seu mestrado em instituições do Rio de Janeiro.

Quanto ao seu Doutorado, assim foram distribuídos: três (3) em Ciências Sociais (2008, 2016 e 2016); dois (2) em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (2007 e 2014), em Educação (2013 e 2020), em Sociologia e Antropologia (2002 e 2014); um (1) em Geografia Física (1993), em Ciências (2000), em Ciência Política (2001), em Direito (2007), em Antropologia (2014) e em Políticas Públicas e Formação Humana (2015). Há ainda um doutorado em andamento em Sociologia e Antropologia. Assim, dois (2) autores concluíram seu Doutorado nos anos 90, cinco (5) na primeira década do século XXI e oito (8) na segunda década deste século. As instituições preferidas para fazerem seu Doutorado foram: UERJ-RJ com seis (6) cursos; UFRJ-RJ e UFRRJ-RJ com três (3) cursos; USP-SP com dois (2) cursos; e UFF-RJ e Unesa-RJ com um (1) curso. Portanto, 87,5% dos autores fizeram seu doutorado em instituições do Rio de Janeiro.

As instituições preferidas pelos autores para fazerem suas formações são: com dezoito (18) cursos UFRJ-RJ; com quinze (15) cursos UERJ-RJ; com sete (7) cursos UFF-RJ e USP-SP; com seis (6) cursos PUC-RJ; com cinco (5) cursos UFRRJ; com dois (2) cursos Colégio Pedro II-RJ, FEUC-RJ, PUC-SP, UCAM-RJ e Uni-BH-MG; com um (1) curso CNP-MG, FACHI-MG, ISaúde-SP, Lyon II-França, OHIOU-EUA, PUC-RS, TUFS-Japão, Unesa-RJ. Percebe-se que das dez instituições de ensino preferidas, oito são fluminenses. Outrossim, dos 23 autores, dezessete fizeram toda a sua formação no estado do Rio de Janeiro, duas com grande parte da formação no Rio de Janeiro⁷⁹ e apenas quatro não estão vinculados a instituições de ensino superior do referido estado⁸⁰. Nota-se, dessa forma, um predomínio gigantesco das instituições de nível superior do estado do Rio de Janeiro na formação dos autores da coleção Moderna plus.

⁷⁹ Nos referimos a Paula C. S. Menezes que fez um de seus dois mestrados na França e Tatiana Bukowitz que fez uma especialização no Japão.

⁸⁰ Este é o caso de Lygia M. Terra, Maria L. A. Aranha, Raul B. Guimarães e Regina Araújo que fizeram o ensino superior em São Paulo; de Myriam B. Mota, que realizou sua formação em Minas Gerais e nos EUA, e de Patrícia C. R. Braick que fez sua formação em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul.

3.2 ANALISANDO A COLEÇÃO MODERNA PLUS

Como vimos anteriormente, a coleção Moderna plus são os livros didáticos de referência usados pelos professores da área de Ciências Humanas nos municípios de abrangência da CRE de Seara-SC. Lembrado que nosso recorte são os volumes 5 e 6 da referida coleção⁸¹. Para análise destes volumes continuamos com os seguintes filtros: etnia (s), raça (s), índios (as), indígena (s), afrodescendente (s), negro (as), quilombola (s), pardo (as) e preto (as). Ressalta-se que o foco da pesquisa são os termos que se referem as populações brasileiras. Outro aspecto relevante é que devido a quantidade de ocorrências destes termos iremos, nesse material em específico, vamos analisar apenas as imagens que aparecem nesses livros didáticos⁸². De início, abordaremos as imagens referentes aos povos indígenas brasileiros e posteriormente as imagens referentes aos negros brasileiros. Nas duas análises, as imagens foram ordenadas conforme os volumes que estavam inseridos, iniciando pelo volume 5 e terminando no volume 6, respeitando-se a temática que estava sendo discutida naquele momento.

Tabela 8: Sujeitos por cor/raça nas imagens do volume 5 da Moderna plus

Página do livro	Negros		Brancos		Indígenas	
	M	F	M	F	M	F
8-9	16	1				
40					16	
45	1					
46					9	6
50			3	2	6	
51	13	9				
54		1	1			
89					4	
93	1	3				

⁸¹ O volume 5 aborda os processos de formação do Estado e da nação do Brasil, bem como as tentativas de criação de uma “cultura nacional”, entre os anos de 1822 e 1988, além de pensar os grandes movimentos migratórios e as dinâmicas das sociedades multiculturais. Por sua vez, o volume 6 aborda a violência do expansionismo europeu sobre o continente africano e asiático no século XIX, os processos que levaram ao mundo a I e a II Guerras Mundiais, a criação da ONU e os conflitos regionais em curso atualmente.

⁸² O volume 1 conta com 22 páginas sobre os termos pesquisados, o volume 2 conta com 17 páginas, o volume 3 conta com 35 páginas, o volume 4 conta com 8 páginas, o volume 5 conta com 53 páginas e o volume 6 conta com 38 páginas. Assim, totalizando encontramos 173 páginas sobre o assunto (o que corresponde a 18,17% das páginas da coleção Moderna plus), o que é um material considerável a ser analisado. Havia o risco de se realizar uma análise muito superficial do material, por isso, optamos por analisar as imagens desse material.

96-97	1	2				
116	1	6				
127	15					
129	3		1			
135	7		8	6		
147	2	2	4			
Total	60	24	17	8	45	6

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos et al. **Moderna plus:** ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020. Os números em itálico é uma pintura, em negritados são os dados de ilustração e gravura, os demais são fotos.

Observação: Localizamos na página 21 uma foto com mais de 30 indígenas no ritual do Quarup, não contabilizamos na tabela, pois os homens mais ao fundo não são possíveis de visualizar. Na página 86 uma foto com cerca de 30 pessoas em uma vaqueirada em Parintins (AM), a foto é de difícil precisão devido a sua resolução, tamanho e tons escuros. Na página 107, temos uma gravura, que representa a população da Corte no século XIX, as pessoas estão num tamanho diminuto, assim é difícil identificar o gênero e a cor/raça dos sujeitos.

Tabela 9: Sujeitos por cor/raça nas imagens do volume 6 da Moderna plus

Página do livro	Negros		Brancos		Amarelos		Indígenas	
	M	F	M	F	M	F	M	F
<i>p. 118-119</i>			<i>1</i>			<i>1</i>	<i>1</i>	
<i>p. 120</i>		<i>1</i>						
p. 123		1						
<i>p. 128</i>		1	2					
<i>p. 143</i>		2	2					
<i>p. 145</i>	<i>1</i>		<i>1</i>					
Total	1	5	6			1	1	

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos et al. **Moderna plus:** ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020. Os números em itálico são um grafite, uma escultura, uma pintura e uma charge, em negritado são os dados de gravura, os demais são fotos.

Observação: Localizamos nas páginas 8 e 9 uma foto com uma multidão de pessoas protestando contra o racismo em São Paulo (SP), como a foto é de difícil precisão devido a sua resolução, tamanho e tons escuros, não contabilizamos na tabela acima. Na página 122, temos uma foto da Marcha das Mulheres Negras em São Paulo (SP), as pessoas estão em tons escuros e a foto da manifestação foi tirada a noite. Na página 146, temos uma multidão de indígenas mulheres, na foto da Primeira Marcha de Mulheres Indígenas.

No volume 5 temos 19 imagens de indígenas e pessoas negras, 13 dos últimos (4 interétnicos entre negros e brancos) e 6 dos primeiros (1 interétnico entre brancos e indígenas). No volume 6 temos 9 imagens de indígenas e pessoas negras, 7 dos últimos (3 interétnicos entre negros e brancos) e 2 dos primeiros (1 interétnico entre branco, amarela e indígena). Nota-se um número expressivamente maior de imagens no volume 5, por isso no total foram escolhidas 10 imagens desses dois volumes, sendo 6 imagens do volume 5 (divididos igualmente) e 4 imagens do volume 6 (todas de pessoas negras). Frisa-se que há poucas imagens de indígenas nos dois volumes. Passemos a análise das imagens consideradas mais relevantes, inicialmente das imagens de indígenas.

3. 2. 1 Imagens de povos indígenas

A primeira imagem selecionada sobre indígenas está no volume 5, cujo eixo temático chama-se ‘Sociedade, política e cultura’ no capítulo 1 denominado ‘Cultura: uma trajetória humana’, na seção ‘Sagrado e profano’ encontramos o termo a etnia, sendo empregado. A imagem possui a legenda “Indígenas da etnia Waurá da aldeia Piyulaga durante o ritual do Quarup, no Parque Indígena do Xingu (MT), 2019. Para os povos nativos, o sagrado permeia a vida cotidiana” (Braick, 2020, p. 21).

Figura 15: Indígenas da etnia Waurá da aldeia Piyulaga durante o ritual do Quarup



Fonte: Blaick, 2020, p. 21.

Após a imagem há um texto de sete parágrafos que não cita quaisquer povos indígenas. Ou seja, a foto tem apenas uma função ilustrativa, pois não apresenta mais detalhes sobre a etnia Waurá⁸³, sobre sua cultura e seus costumes. Apenas sendo usada para relacionar o espaço sagrado e o espaço profano no cotidiano deste povo⁸⁴. Na foto aparece cerca de 30 homens, realizando o ritual de celebração dos mortos, o Quarup. As

⁸³ O *site* Povos Indígenas no Brasil usa o termo Waujá para se referir aos Waurás. A coleção Moderna plus usa a grafia de nomes de povos indígenas da Convenção para a Grafia dos nomes Tribais, aprovada em 1953, na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia. Tenha acesso a mais informações sobre os waujás nesse link <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wauj%C3%A1>

⁸⁴ Nesse aspecto, uma ótima indicação de leitura é WAURÁ, Akari. **As histórias de Kamukuwaká e Yakuwixeku**: contadas pelo povo Waujá. Instituto Homem Brasileiro. 2021. Disponível em: <https://www.institutohomembrasileiro.org/espaco-de-fala/> Acesso em: 19 mai. 2024.

pinturas corporais merecem destaque, juntamente com os adereços usados no ritual. Nota-se, ainda, a interação da cultura indígena com outras culturas, através do uso de elementos não-indígenas na imagem, como os calçados, os relógios e um celular. Frisa-se que esses homens não deixaram de ser indígenas por usarem tecnologias de outras culturas, e esse é um debate que precisa ser realizado com alunos, para que estereótipos sejam problematizados e desfeitos.

A segunda imagem escolhida sobre indígenas se encontra no volume 5, no capítulo 2 nomeado de ‘Indivíduo, sociedade e cultura’, na seção ‘Cultura e poder’. A legenda da foto diz “O cineasta Takumã Kuikuro na aldeia Ipatse, Xingu, 2007. Entre os seus trabalhos, o documentário *Pele de branco*, produzido em 2012, trata dos impactos das tecnologias digitais na vida do povo Kuikuro” (Braick, 2020, p. 46).

Figura 16: O cineasta Takumã Kuikuro na aldeia Ipatse, Xingu, 2007



Fonte: Braick, 2020, p. 46.

O leitor mais atento deve notar que essa foto é a mesma analisada no livro *Moderna em projetos* (localizada no Projeto 6 nomeado ‘Justiça, a condição da vida em sociedade’ no subtítulo ‘O cinema como elemento de transformação social’). Naquela ocasião frisa-se que encontramos apenas duas imagens de indígenas em todo livro. Por outro lado, nesse volume da coleção *Moderna plus*, encontramos seis imagens referentes aos povos nativos. Nota-se um número bem diminuto de imagens desses povos, o que pode explicar a repetição de imagens em dois materiais didáticos distintos, o fato de pertencem a mesma editora (Moderna) e usarem um único acervo quando abordam a temática indígena.

Outra diferença importante entre as imagens dispostas acima, não é a imagem em si, mas a legenda de cada uma delas. Essa última traz muitas informações relevantes que

a primeira imagem não traz: o povo ao qual pertence o cineasta (Kuikuro⁸⁵), a localização da filmagem (aldeia Ipatse, Xingu) e a relevância das tecnologias digitais na vida deste povo. Além disso, a segunda foto ocupa um espaço maior dentro do livro didático, com uma forma retangular, ao invés de uma forma distorcida da coleção Moderna em projetos.

A terceira imagem selecionada sobre indígenas, também do volume 5, no capítulo 4 denominado ‘Brasil: diversidade cultural’, na seção ‘Conflitos pela posse da terra’. Observemos a legenda e a foto ao mesmo tempo:

Indígenas Suruí Paiter mapeiam focos de desmatamento ilegal na aldeia Lapetanha, em Cacoal (RO). Foto de 2012. A divulgação de atos de violência contra as comunidades indígenas tem como objetivo chamar a atenção da sociedade para os modos de vida das diversas etnias e exigir ações do Estado para conter invasões, o desmatamento e o garimpo ilegais e evitar outros atos de violência contra as comunidades (Braick, 2020, p. 89).

Figura 17: Indígenas Suruí Paiter mapeiam focos de desmatamento ilegal, 2012



Fonte: Braick, 2020, p. 89.

Essa imagem traz quatro indígenas da etnia Suruí Paiter⁸⁶, em Rondônia analisando o desmatamento na aldeia Lapetanha. Eles vestem roupas comuns em nosso cotidiano, rompendo com o estereótipo de que os povos indígenas devem ficar nus ou

⁸⁵ Tenha acesso a mais informações sobre os kuikuros nesse link: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kuikuro>

⁸⁶ Tenha acesso a mais informações sobre os suruí paiter nesse link: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Surui_Paiter

usar roupas feitas com materiais orgânicos e se adornar somente com adereços de sua cultura.

Outro fato marcante é o uso de tecnologia para a preservação de seus habitats nas Terras Indígenas (TIs)⁸⁷ em que vivem. Esse recurso oferece aos povos nativos vantagem considerável, já que estes podem monitorar suas terras se outras formas além das tradicionalmente usadas, ou seja a tecnologia como suporte para denúncias em tempo real. O que ocorre nessa foto é comum no material didático, pois a uma intensa associação entre povos indígenas e preservação do meio ambiente, um aspecto que positiva esses sujeitos como defensores da natureza.

Em 2021, Walelasoetxeige Paiter Bandeira Suruí, de 24 anos, de Rondônia, fez o discurso de abertura da Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP26), que aconteceu em Glasgow, na Escócia. Nesse discurso potente, ela nos alerta sobre as consequências de não protegermos o meio ambiente.

Meu nome é Txai Suruí, eu tenho só 24, mas meu povo vive há pelo menos 6 mil anos na floresta Amazônica. Meu pai, o grande cacique Almir Suruí me ensinou que devemos ouvir as estrelas, a Lua, o vento, os animais e as árvores. Hoje o clima está esquentando, os animais estão desaparecendo, os rios estão morrendo, nossas plantações não florescem como antes. A Terra está falando. Ela nos diz que não temos mais tempo.

Uma companheira disse: vamos continuar pensando que com pomadas e analgésicos os golpes de hoje se resolvem, embora saibamos que amanhã a ferida será maior e mais profunda?

Precisamos tomar outro caminho com mudanças corajosas e globais. Não é 2030 ou 2050, é agora!

Enquanto vocês estão fechando os olhos para a realidade, o guardião da floresta Ari Uru-Eu-Wau-Wau, meu amigo de infância, foi assassinado por proteger a natureza.

Os povos indígenas estão na linha de frente da emergência climática, por isso devemos estar no centro das decisões que acontecem aqui. Nós temos ideias para adiar o fim do mundo.

Vamos frear as emissões de promessas mentirosas e irresponsáveis; vamos acabar com a poluição das palavras vazias, e vamos lutar por um futuro e um presente habitáveis.

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível. Que a nossa utopia seja um futuro na Terra.

Obrigada!⁸⁸

⁸⁷ O Brasil possui 574 TIs, Santa Catarina possui 28 TIs (Acesse o Apêndice B para ter mais detalhes de todas as TIs do estado). As 10 maiores TIs do Brasil em população são: Yanomami – AM e RR (27,1 mil), Raposa Serra do Sol – RR (26,4 mil), Évare I – AM (20,1 mil), Alto Rio Negro – AM (18 mil), Andirá-Marau – AM e PA (14,3 mil), Dourados – MS (13,4 mil), Potiguara – PB (10,9 mil), Cana Brava/Guajajara – MA (10,4 mil), São Marcos – RR (10,3 mil) e Arariboia – MA (10,1 mil). **Panorama do Censo 2022 – Indígenas.** Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=4> Acesso em: 4 mai. 2024.

⁸⁸ AMAZÔNIA Real. “Devemos estar no centro das decisões”, diz Txai Suruí na COP26. Youtube. 1 nov. 2021. 2 min 11 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1gnUH7HNBAU> Acesso em: 3 jun. 2024.

Nesse contexto, cabe lembrar uma obra muito relevante do ambientalista indígena Ailton Krenak denominada ‘Ideias para adiar o fim do mundo’ (2019)⁸⁹. Nesse livro, Krenak defende a importância de preservarmos o meio ambiente, como forma de conservar até mesmo a vida humana no planeta.

3. 2. 2 Imagens de pessoas negras

A primeira imagem selecionada sobre pessoas negras está no volume 5, cujo eixo temático chama-se ‘Sociedade, política e cultura’ no capítulo 2 denominado ‘Indivíduo, sociedade e cultura’, na seção ‘Ideologia como visão de mundo’. A imagem possui a legenda “Charge do artista Emanu, 2016. A imagem propõe uma reflexão sobre meritocracia” (Braick, 2020, p. 54).

Figura 18: Charge do artista Emanu, 2016



Fonte: Braick, 2020, p. 54.

Do lado da charge temos a pergunta: “Explique a crítica feita pelo chargista à meritocracia” (Braick, 2020, p. 54). Essa questão é uma oportunidade para relacionarmos

⁸⁹ KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2019. 85 p. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf> Acesso em: 20 mai. 2024.

os privilégios de ser homem, branco e cis na sociedade brasileira. No Brasil, segundo a pesquisa da Ibre/FGV, no primeiro trimestre de 2023, a “remuneração média das mulheres negras era de R\$ 1.948, o que equivale a 48% do que os homens brancos ganham na média, 62% do que as mulheres brancas recebem e 80% do que os homens negros ganham”⁹⁰. Ou seja, segundo essa pesquisa, os homens brancos brasileiros ganhavam na média 4.058 reais, as mulheres brancas ganhavam 3.142 reais, os homens negros ganhavam 2.435 reais e as mulheres negras ganhavam 1.948 reais mensais.

Uma importante referência para pensarmos o lugar da mulher negra na sociedade brasileira é o livro ‘O que é lugar de fala’ da filósofa paulista Djamila Ribeiro⁹¹. A intelectual negra afirma que:

Quando a gente está falando de lugar de fala, estamos falando de lugar social, de localização de poder dentro da estrutura e não a partir da vivência especificamente ou de experiência individual [...] Eu quero discutir como o grupo social negro, por fazer parte deste grupo, compartilham experiências em comum e como que essas experiências elas são atravessadas dentro dessa matriz de dominação que impede que esses grupos existam em determinados espaços. E como que esse grupo localizado no poder precisa começar a pensar o que significa ser branco, o que significa pensar a questão racial a partir da branquitude [...] Porque ele não se entende como específico, ele se entende como universal [...] A pessoa branca deve discutir racismo, até porque faz parte do grupo que historicamente se beneficia dele, mas ela vai discutir a partir de um outro lugar. Como que ela como branca pode pensar a situação racial no Brasil, que passa por desnaturalizar lugares, por exemplo, que passa por começar a se incomodar, a se questionar [...]⁹².

Na charge percebe-se um contraste gritante entre os desafios enfrentados pelo homem branco em relação aos obstáculos que estão diante da mulher negra no Brasil. O autor é irônico ao comparar o caminho percorrido pelos dois personagens, como a “mesma distância”. Desse modo, questionasse a ideia de meritocracia tão comumente divulgada pelo senso comum. A meritocracia é um mito difundido de que o sucesso e o fracasso de um indivíduo dependem exclusivamente dele. Para isso, o sujeito necessita

⁹⁰ CAMPOS, Ana Cristina. **Mulheres negras recebem 48% do que ganham homens brancos**. Agência Brasil. Rio de Janeiro. 31 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/mulheres-negras-recebem-48-do-que-ganham-homens-brancos#:~:text=Pesquisa%20do%20Instituto%20Brasileiro%20de,que%20os%20homens%20negros%20ganham>. Acesso em: 23 abr. 2024.

⁹¹ RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017. 112 p. Disponível em: <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.

⁹² Trechos da entrevista de Djamila Ribeiro explicando O que é lugar de fala? CANAL Curta. **Curta! Livros O que é lugar de fala?** Youtube. 21 dez. 2017. 3 min 53 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S7VQ03G2Lpw>. Acesso em: 21 mai. 2024.

desenvolver suas capacidades/habilidades independentemente de outras condições que o circundam.

A segunda imagem escolhida sobre pessoas negras está no volume 5, no capítulo 5 chamado ‘Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República’, na seção ‘Revolta dos Malês’. A imagem possui a legenda:

Um mercado na Bahia, gravura de Jean Leon Pallière Grandjean Ferreira, c. 1860, representando quitandeiras escravizadas em Salvador. Mais de 60% da população escravizada na cidade, no período, tinha nascido na África, e muitos deles eram muçulmanos (Braick, 2020, p. 116).

Figura 19: Um mercado na Bahia, gravura de Jean Leon Pallière Grandjean Ferreira



Fonte: Braick, 2020, p. 116.

Um dos destaques da gravura é sua própria inserção no livro didático, visto que são raras as imagens que se referem a Revolta dos Malês (1835)⁹³. Constatado isto pois, na minha carreira docente vi poucas imagens deste movimento revolucionário.

A gravura do pintor carioca Jean Leon Pallière Grandjean Ferreira (1823-1887) foi feita provavelmente após uma viagem que o artista fez a Bahia no ano de 1860, ou

⁹³ Indico um livro que trata especificamente sobre a Revolta dos Malês, cuja primeira versão foi lançada em 1986, uma nova versão revisada e ampliada foi lançada em 2003. REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês (1835)**. São Paulo: Brasiliense. 1986. 293 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6878517/mod_resource/content/1/Joao%20Jose%20Reis%20-%20Rebeliao%20Escrava%20no%20Brasil%20A%20Historia%20do%20Levante%20dos%20Males%20em%201835-Companhia%20das%20Letras%20%282004%29.pdf Acesso em: 21 mai. 2024.

seja, 25 anos após a revolta ter ocorrido. O ambiente não parece condizente com o período da revolta, pois os personagens aparentam tranquilidade. Chama a atenção os belos trajes, turbantes e adereços das mulheres. Bem como o destaque de o homem estar descalço, condição que revela seu status social (cativo).

O texto que está acima da gravura contém 6 parágrafos, nos três primeiros temos uma explicação sobre o que era a Revolta dos Malês, seus participantes, destacando a etnia desses sujeitos (nagô-iorubá, jejê e hauçá). Igualmente, aponta-se a complexidade das relações entre escravizados e libertos, bem como a dinâmica dos escravos de ganho na capital baiana. Ao se referir a revolta os autores defendem que houve cerca de 600 participantes, liderados pelos malês⁹⁴, reitera-se que nem todo negro muçulmano foi partícipe da revolta e nem todo rebelde era islâmico.

Em seguida, temos dois parágrafos do historiador baiano João José Reis:

Salvador tinha na época em torno de 65 mil habitantes, dos quais cerca de 42% eram escravos. Entre a população não escrava, a maioria era também de africanos e seus descendentes nascidos no Brasil. Os brancos não passavam de 22%. Entre os escravos, 63% eram nascidos na África, chegando a 80% no Recôncavo. A maioria dos africanos era nagô, cerca de 30%, bem como a maioria entre os muçulmanos. [...]

Os malês foram os responsáveis por planejar e mobilizar os insurretos. Suas reuniões eram uma mistura de exercícios corânicos (leitura e escrita), rezas e conspiração. O próprio levante aconteceu no final do mês sagrado do Ramadã, o nono do calendário muçulmano. Os malês foram às ruas com roupas islâmicas e amuletos protetores feitos de cópias de rezas, de passagens do Alcorão e de bênçãos de líderes espirituais⁹⁵.

Reis contextualiza o período histórico pelo qual Salvador estava passando, apontando os dados de cativos, sua naturalidade, etnia (nagô) e religião majoritárias (muçulmana), além de apontar algumas características religiosas dos malês: como se realizavam as suas reuniões.

No último parágrafo temos a narrativa do desenvolvimento da Revolta – ocorrida em 25 de janeiro, ao final do Ramadã, os revoltosos foram denunciados à polícia, mesmo assim, lutaram e foram derrotados e presos –, e seu desfecho – os revoltosos foram torturados, açoitados, deportados e executados.

⁹⁴ No canto superior direito deste livro didático temos o verbete “Malê: acredita-se que o termo, de origem iorubá, fosse utilizado para designar africanos convertidos ao islã. A maioria dos malês sabia ler e escrever em árabe, pois o aprendizado dessa língua era necessário para a leitura do Alcorão, o livro sagrado dos muçulmanos” (Braick, 2020, p. 116).

⁹⁵ Essa é a única referência usada para analisar a Revolta dos Malês. REIS, João José. O sonho da Bahia muçulmana. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, n. 78, mar. 2012. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160418233435/http://rhbn.com.br/secao/dossie-imigracao-italiana/o-sonho-da-bahia-muculmana> Acesso em: 2 jul. 2020.

A terceira imagem selecionada sobre pessoas negras está no volume 5, no mesmo capítulo 5, na seção ‘Atividades’, que são as perguntas finais de cada capítulo. A imagem possui a legenda “De volta do Paraguai. Charge de Ângelo Agostini publicada na revista A vida fluminense (1870)” (Braick, 2020, p. 129).

Figura 20: Charge de Ângelo Agostini publicada na revista A vida fluminense (1870)



Fonte: Braick, 2020, p. 129.

Essa imagem faz parte de uma pergunta da prova do ENEM de 2014⁹⁶. Abaixo da figura há um texto do desenhista italiano Ângelo Agostini (1843-1910) denominado De volta do Paraguai, ele nos diz: “Cheio de glória, coberto de louros, depois de ter derramado seu sangue em defesa da pátria e libertado um povo da escravidão, o voluntário volta ao seu país natal para ver sua mãe amarrada a um tronco horrível de realidade!...”⁹⁷.

A charge famosa de tem forte impacto emocional, o soldado fica desesperado com o que vê, sua mãe sendo açoitada. Essa realidade é vivida por muitos “Voluntários da Pátria” durante a Guerra do Paraguai (1864-1870). Notemos que mesmo após lutar pelo país, os soldados negros que lutaram na guerra precisam enfrentar o dilema na escravidão

⁹⁶ A questão tem como enunciado os seguintes dizeres: Na charge, identifica-se uma contradição no retorno de parte dos “Voluntários da Pátria” que lutaram na Guerra do Paraguai (1864-1870), evidenciada na: Temos 5 alternativas: a) negação da cidadania aos familiares cativos; b) concessão de alforrias aos militares escravos; c) perseguição dos escravistas aos soldados negros; d) punição dos feitores aos recrutados compulsoriamente; e) suspensão das indenizações aos proprietários prejudicados. A alternativa correta é a letra a (Braick, 2020, p. 129).

⁹⁷ AGOSTINI. A vida fluminense, ano 3, n. 128, 11 jun. 1870. In: LEMOS, R. (Org.). **Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001)**. Rio de Janeiro: Letras & Expressões, 2001 (adaptado).

em seu cotidiano. Seus familiares e amigos são explorados e castigados pelo sistema perverso da escravidão, que lhes nega o direito à cidadania.

Além disso, evidencia-se que os militares negros sobreviventes que lutaram pelo Império do Brasil, que depois da guerra foram alforriados, enfrentavam uma triste realidade: davam seu suor e sangue pela nação brasileira, mas esta tinha um sistema e uma elite escravagista que os oprimia constantemente. Portanto, o soldado liberto serve a Pátria que persegue e castiga seus familiares e amigos, que continuam cativos do regime escravocrata.

A quarta imagem escolhida sobre pessoas negras está no volume 6, cujo eixo temático chama-se ‘Conflitos e desigualdades’, no capítulo 5 nomeado de ‘Violência e direitos humanos’. Na seção ‘Atividades’, temos a imagem com a legenda “Uma palavra que não seja esperar, escultura de Flávio Cerqueira” (Braick, 2020, p. 120). O título da escultura é impactante, pois através dele podemos nos questionar sobre a ideia de que aos poucos e “naturalmente” a igualdade acontecerá.

Figura 21: Uma palavra que não seja esperar, escultura de Flávio Cerqueira



Fonte: Braick, 2020, p. 120.

A proposta da atividade é analisar a escultura com base num texto apresentado posteriormente. O texto que se segue após a imagem é o seguinte:

Ser jovem e negro no Brasil é viver sob risco. A taxa anual de homicídios entre homens pretos ou pardos entre 15 e 29 anos é de 185 para cada 100 mil habitantes, segundo o IBGE. Entre brancos, do mesmo sexo e faixa etária, a média é de 63,5 por 100 mil.

‘Os nossos jovens negros têm que estar dentro das universidades para ficar bem longe da mira da bala’, afirma Márcia Lima, coordenadora do Afro – Núcleo de Pesquisa sobre Raça, Gênero e Justiça Racial do Cebrap (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) e professora do Departamento de Sociologia da USP.

[...] [A pesquisadora] defende que a inclusão de pessoas negras no ensino superior é um dos melhores remédios para a violência racial, e que as cotas sociais e raciais são parte essencial dessa agenda de inclusão.⁹⁸

⁹⁸ CAMAZANO, P. Universidade pode tirar negros da mira da bala, diz pesquisadora. **Folha de S. Paulo**, 14 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/universidade-pode-tirar-negros-da-mira-da-bala-diz-pesquisadora.shtml> Acesso em: 15 jun. 2020.

Nota-se pelo texto, que os jovens negros sofrem 2,9 vezes mais risco de serem mortos que os jovens brancos. Para Márcia Lima, essa violência racial diminuirá se os negros e negras estiverem no ensino superior. Desse modo, entendemos que a escultura apresenta uma possibilidade de transformação da vida dos sujeitos através da educação, do conhecimento adquirido.

A intelectual negra Nilma Lino Gomes no seu texto ‘Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões’ defende que com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e com toda a legislação que as ampara, necessitamos interferir pedagogicamente para superar os preconceitos sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação e lutar pela implementação de ações afirmativas que garantam a EREER na educação brasileira. Dessa forma, evitando a classificação e a hierarquização dos indivíduos, iremos identificar e reconhecer as diversidades culturais de todos os sujeitos, asseguraremos o direito à diferença, o direito do Outro (Gomes, 2010, p. 19-26).

Essa escultura feita pelo artista negro Flávio Cerqueira está na University of Missouri - Kansas City (UMKC), nos EUA. Na imagem vemos uma menina negra com trajes simples carregando em sua cabeça uma pilha de 14 livros. Apesar do aparente peso, o corpo negro da menina não se curva e caminha com os livros acima da cabeça, demonstrando resistência. Em analogia, podemos recordar como era comum no século XIX mulheres negras escravizadas carregarem coisas sobre as suas cabeças. Dessa maneira, temos um encontro entre a menina negra que busca se emancipar e que concomitantemente enfrenta uma cultura erudita, do saber hegemônico ocidentocêntrico. Nesse ínterim, os sujeitos negros resistem, reaprendendo e ressignificando seus atos cotidianos.

A obra de Cerqueira tem um viés revolucionário, dentre outras coisas, pois o olhar da escultura nos fita profundamente, encarando o espectador. Seu olhar compenetrado desafia a estrutura racista estabelecida a séculos. A feminista negra bell hooks nos recorda na sua obra ‘Olhares negros’ que o olhar tem um uso político. Portanto, o olhar de Cerqueira apresenta na sua obra é um desafio a autoridade, um gesto de resistência a dominação. Segundo hooks, na “luta pela resistência, o poder do dominado de afirmar uma agência ao reivindicar e cultivar ‘consciência’ politiza as relações de ‘olhar’ — a pessoa aprende a olhar de certo modo como forma de resistência” (hooks, 2019, p. 184). Assim, notamos que, para a autora, as mulheres negras devem aprender a ter um olhar crítico sobre tudo que elas observam ao seu redor.

A quinta imagem selecionada sobre pessoas negras está no volume 6, no capítulo 6 denominado de ‘Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea’, na seção ‘Colonização e racismo’. A imagem possui a legenda “Castigo de escravos, gravura de Jacques Étienne Arago, 1839. As máscaras de ferro estão entre as muitas formas de castigo e tortura impostas aos africanos escravizados. Com a máscara, a pessoa ficava impossibilitada de se alimentar e tinha a pele dilacerada” (Braick, 2020, p. 123).

Figura 22: Castigo de escravos, gravura de Jacques Étienne Arago, 1839



Fonte: Braick, 2020, p. 123.

A imagem se localiza no canto superior direito da página, do lado esquerdo está um texto de seis parágrafos nomeado de ‘Colonização e racismo’. Nele, os autores explicam que os traços físicos passaram a classificar os seres humanos, sendo que o racismo passa a ser usado a justificar a dominação e ocupação a partir da vinda dos europeus para a América, nos séculos XV e XVI.

Em seguida, os autores dissertam sobre as teorias raciais e eugenistas, que no século XIX foram usadas para hierarquizar os povos entre “superiores” e “inferiores”. No parágrafo posterior, aborda-se a situação atual, quando ocorrem casos de negros sendo intimidados em abordagens policiais, “balas perdidas” vitimam pessoas periféricas

negras, no caso dos indígenas as suas culturas são menosprezadas e as suas terras são invadidas.

Por fim, o texto indica que a desigualdade racial e o racismo são fruto da dominação estabelecida durante o processo de colonização, sendo uma consequência perversa para as populações negras e indígenas do Brasil.

A gravura é do pintor francês Jacques Étienne Victor Arago (1790-1854), feita no ano de 1839. O artista esteve no Brasil entre os anos de 1817-1820 e 1850-1854. Portanto, o desenho foi feito quando ele estava na França. No que se refere a imagem, temos uma escravizada usando uma máscara de ferro em seu rosto, a chamada máscara de Flandres, que impedia o cativo de beber e de comer, além de dificultar a respiração. Além disso, a escrava tem um colar de ferro no seu pescoço. Percebemos uma nítida intenção de violentar os sujeitos que tinham sua liberdade tolhida com a escravidão, em especial as mulheres, que sofriam por serem consideradas instrumentos de trabalho e objetos sexuais de seus senhores.

A escrava da gravura chama-se Anastácia, não sabemos ao certo a sua origem, o que causa muitas especulações sobre sua biografia, bem como a razão por traz da sua punição cruel. O texto ‘A Máscara’ de Grada Kilomba nos alerta sobre como a boca dos sujeitos negros estão sendo repreendido ao longo do tempo pelos sujeitos brancos.

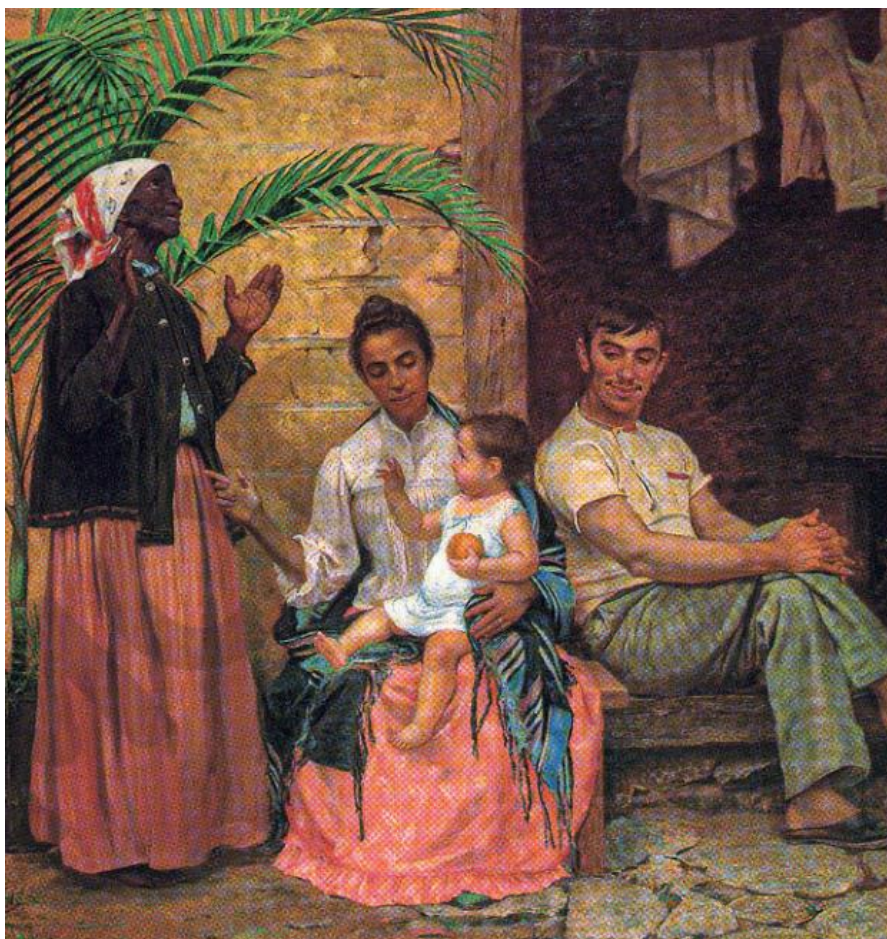
A intelectual levanta algumas questões relevantes nesse aspecto: “por que deve a boca do sujeito Negro ser amarrada? Por que ela ou ele tem que ficar calado (a)? O que poderia o sujeito Negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca selada? E o que o sujeito branco teria que ouvir? (Kilomba, 2016, p. 177).

Para a autora, as verdades que os negros têm ao nos contar são segredos. Segredos que são silenciados sobre a escravidão, o colonialismo, o racismo. Mantemos o branco as margens dessas verdades emudecidas. Nos cabe, como brancos, a repetirmos a indagação de Kilomba “Como eu posso dismantelar o meu próprio racismo?” (Kilomba, 2016, p. 180). Quando olharmos para essa imagem e não nos indignarmos, nesse momento, teremos perdido a humanidade. Refletindo sobre nos indagamos: por que alguns humanos passam a se sentirem superiores aos demais?

A sexta imagem escolhida sobre pessoas negras está no volume 6, no mesmo capítulo 6, na seção ‘Trabalho com fontes’, que tem como título ‘A redenção de Cam e a brancura como ideal de civilização’. A imagem possui a legenda “A redenção de Cam, pintura de Modesto Brocos, 1895. No final do século XIX, as controversas teses do

racismo científico foram utilizadas para defender o branqueamento da população brasileira” (Braick, 2020, p. 143).

Figura 23: A redenção de Cam, pintura de Modesto Brocos, 1895



Fonte: Braick, 2020, p. 143.

A imagem foi feita pelo pintor espanhol Modesto Brocos y Gomez (1852-1936), viveu no Brasil em diferentes períodos (1871-1877 e 1890-1897 e 1900-1936), naturalizando brasileiro em 1900. Na sua segunda vinda ao Brasil, fez o quadro ‘A redenção de Cam’, em 1895.

Na pintura vemos quatro personagens: duas mulheres, um homem e um bebê. A avó é negra, usa trajes simples, está descalça (condição de cativo) e levanta as mãos numa expressão de agradecimento por seu neto ser branco, quase como se um milagre tivesse ocorrido. A mãe do bebê tem a pele mais clara que sua mãe, e segura o bebê em seu colo, seu dedo apontado parece indicar um futuro para a sua criança, já que esta nasceu branca. Ao centro da imagem vemos um bebê branco, se cabelos lisos, olhos azuis, segurando uma laranja, uma fruta popular no Brasil. Do outro lado da pintura está um homem, que

parece ser o pai do bebê, sua origem ao que tudo indica é europeia, talvez portuguesa, sua expressão é de orgulho e arrogância, pois ele está de costas para as outras personagens.

Nesse contexto, o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga afirma que existe um mito muito impactante em nosso país: o denominado mito da democracia racial no Brasil. Munanga acredita que:

Esse mito (da democracia racial) já faz parte da educação do brasileiro. E esse mito, apesar de desmistificado pela ciência, a inércia desse mito ainda é forte e qualquer brasileiro se vê através desse mito. Se você pegar um brasileiro até em flagrante em um comportamento racista e preconceituoso, ele nega. É capaz dele dizer que o problema está na cabeça da vítima que é complexada, e ele não é racista. Isso tem a ver com as características históricas que o nosso racismo assumiu, um racismo que se constrói pela negação do próprio racismo⁹⁹.

Portanto, entendemos que esse mito prega que existe democracia racial em curso no Brasil, ou seja, que não existem nem racismo e nem racistas em nosso país. Isso é uma mentira. Um dos fatores que contribuem para isso, é a falsa ideia de que não criamos leis segregacionistas como em outros países. Munanga defende que precisamos combater os preconceitos através da educação, e não das leis. A lei serve para punir “comportamentos concretos que podem ser observados, flagrados e punidos”¹⁰⁰.

A ideia básica do pintor é mostrar como seria possível em um espaço de três gerações embranquecer o povo brasileiro. Há uma evidente negação da cultura africana e afro-brasileira no quadro, visto que as mulheres trajam vestimentas ocidentais, e não vestem trajes típicos dessas culturas. Outro aspecto importante é que as únicas personagens negras são mulheres, o que parece remeter a uma superioridade dos homens brancos frente as mulheres negras. Essa tela de Brocos é, portanto, impregnada de preconceito, racismo contra as populações negras e se propõe a hierarquizar os sujeitos, entre os “superiores” brancos e os “inferiores” não-brancos.

A sétima e última imagem selecionada sobre pessoas negras está no volume 6, no mesmo capítulo 6, na seção ‘Atividades’. A imagem possui a legenda “MALTA, M. (Nico). Charges para sala de aula. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016. p. 155” (Braick, 2020, p. 145).

⁹⁹ BOA Vontade TV. **Antropólogo e professor dr. Kabengele Munanga fala sobre preconceito no Brasil.** Youtube. 21 nov. 2012. 4 min. 57 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8&t=32s> Acesso em: 27 mai. 2024.

¹⁰⁰ ARAÚJO, Thiago de. ‘Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro’ diz antropólogo congolês Kabengele Munanga. **Portal Geledés.** 29 jan. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/> Acesso em: 27 mai. 2024.

Figura 24: MALTA, M. (Nico). Charges para sala de aula, 2016



Fonte: Braick, 2020, p. 145.

Essa charge foi usada para ilustrar uma pergunta da UEL-PR, a 8ª da seção ‘Atividades’. Depois da charge e de um longo enunciado temos duas perguntas discursivas aos estudantes: “A despeito das diferenças culturais existentes entre os países do continente americano, o racismo é um elemento presente em todos esses lugares. Por que as sociedades americanas têm um histórico de racismo tão acentuado?” e “Qual o papel dos movimentos negros e das ações afirmativas no combate ao racismo?” (Braick, 2020, p. 145).

As perguntas são impactantes, pois fazem os estudantes refletirem sobre a colonização europeia na América e suas consequências. Dessa colonização é decorrente a ligação entre a América e a África, através do tráfico negreiro transatlântico, que forçou milhões de africanos e seus descendentes a servirem aos colonos europeus e aos seus descendentes. Como os africanos não eram tratados como seres humanos, mas como objetos, mercadorias, sua humanidade era questionada. Até sua identidade sofre nesse processo, visto que “no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ele/ela possa realmente ter” (Kilomba, 2016, 176). Assim, mesmo passados mais de 130 anos da libertação formal dos cativos no Brasil, o racismo permanece! Precisamos lutar diariamente por ações de promoção dos direitos dos afrodescendentes. Lutar pelo direito se serem diferentes, de terem sua diversidade étnica e cultural respeitadas.

Nesse contexto, ganha importância a luta dos movimentos negros, já que estes nos ajudam a perceber práticas racistas veladas do nosso cotidiano: na linguagem, na escrita e nas ações dos sujeitos. Além disso, nos auxiliam em um resgate histórico sobre o papel dos indivíduos que construíram nossa nação e o mundo contemporâneo, buscando liberdade e justiça social. Igualmente, as ações afirmativas têm sua razão de ser ao propiciarem o acesso de pessoas diversas a espaços de influência antes ocupados apenas por uma minoria, leia-se, brancos.

No que tange a charge é interessante notar que os dois personagens têm visões completamente diferentes da palavra negro. O jovem branco expressa raiva e ódio na sua linguagem corporal. O jovem negro, por sua vez, expressa alegria e felicidade ao dizer negro. Dessa forma, o branco chama pejorativamente o outro sujeito de negro e este repete a palavra negro, porém, como uma conotação positivada. Temos, assim, uma autoafirmação da identidade do sujeito negro.

A charge nos lembra que uma mesma palavra pode ter conotações diferentes para diferentes sujeitos, o que me fez recordar do famoso poema ‘Me gritaron negra!’ da poeta peruana Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra (1922-2014)¹⁰¹. Nele, a intelectual negra expressa o seu reconhecimento pessoal enquanto negra desde a infância e sua trajetória de luta contra o racismo.

Antes de findarmos o texto é importante pensarmos a realidade nacional, estadual e municipal referente a cor/raça e aos estudantes de Lindóia do Sul e Ipumirim. No Censo de 2022, 45,3% das pessoas se declararam pardas (92,1 milhões de pessoas); 43,5% brancas (88,2 milhões); 10,2% pretos (20,6 milhões); 0,8% indígenas (1,7 milhões) e 0,4% amarelos (850,1 mil). Portanto, a população negra brasileira soma 112,7 milhões de habitantes (55,5%).

A maior proporção de brancos por estados está no Rio Grande do Sul (78,4%), em Santa Catarina (76,3%) e no Paraná (64,6%); a de pardos está no Pará (69,9%), no Amazonas (68,8%) e no Maranhão (66,4%); a de pretos está na Bahia (22,4%), no Rio de Janeiro (16,2%) e no Tocantins (13,2%); a de indígenas se concentra em Roraima

¹⁰¹ Ouça o poema inspirador de Victoria Santa Cruz, ele pode ser acessado pelo link abaixo. **Gritaram-me negra.** lide uff. 27 ago. 2013. 3 min 20 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0> Acesso em 23 abr. 2024.

(14,1%), no Amazonas (7,7%) e no Mato Grosso do Sul (3,5%); e de amarelos se estabelece em São Paulo (1,2%), no Paraná (0,9%) e no Mato Grosso do Sul (0,7%)¹⁰².

Em Santa Catarina, 76,3% das pessoas se declararam brancas, 19,2% pardas, 4,1% pretas, 0,3% indígenas e 0,2% amarelas. Proporcionalmente, Santa Catarina é o 2º estado brasileiro com mais brancos, 12º com mais amarelos, 19º com mais indígenas, 26º com mais pardos e 27º com mais pretos¹⁰³.

Notemos que há mais brancos, pois a colonização expulsou ou matou a maioria dos povos originais. Nos países do oeste da América do Sul, os povos têm mais traços indígenas, pois demarcam a expulsão do leste e centro sul-americano, especialmente, do Brasil, Argentina e Uruguai. Em Santa Catarina, não é à toa que nos maiores municípios do litoral (região leste), haja bem menos indígenas que no oeste (como se evidencia no Apêndice A). Passemos a analisar os dados referentes a cor/raça na CRE de Seara.

Tabela 10: Distribuição por cor/raça nos municípios da CRE de Seara

	Branca	Parda	Preta	Indígena	Amarela	População Total
Arabutã	3.979 90,89%	316 7,22%	80 1,83%		3 0,07%	4.378
Arvoredo	2.018 80,4%	375 14,94%	91 3,63%	24 0,96%	2 0,08%	2.510
Ipumirim	6.359 81,36%	1.301 16,65%	150 1,92%	2 0,03%	3 0,04%	7.816
Itá	5.695 80,59%	1.189 16,82%	171 2,42%	7 0,1%	5 0,07%	7.067
Lindóia do Sul	3.605 79,25%	857 18,84%	82 1,8%	5 0,11%		4.549
Paial	1.471 76,34%	424 22%	22 1,14%	10 0,52%		1.927
Seara	14.187 76,19%	3.677 19,75%	626 3,36%	118 0,63%	11 0,06%	18.620
Xavantina	3.192 87,38%	417 11,42%	38 1,04%	6 0,16%		3.653
Total Média	40.506 80,17%	8.556 16,93%	1.260 2,49%	172 0,34%	24 0,04%	50.520

Fonte: Construído pelo autor com base em: PINHONI, Marina; CROQUER, Gabriel. **Censo 2022:** Pela 1ª vez, Brasil se declara mais pardo do que branco; populações preta e indígena também crescem. G1. 22 dez.

¹⁰² BELANDI, Caio; GOMES, Irene. **Censo 2022:** pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência IBGE Notícias. 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda#:~:text=Em%202022%2C%20cerca%20de%2092,0%2C4%25> Acesso em 10 jan. 2024.

¹⁰³ ESTRELA, Giovanna. **Veja distribuição de grupos étnicos por estados, segundo o Censo 2022.** Metrôpoles. 22 dez. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/veja-distribuicao-de-grupos-etnicos-por-estados-segundo-o-censo-2022> Acesso em 21 abr. 2024.

2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/22/censo-2022-cor-ou-raça.ghtml> Acesso em: 22 dez. 2023. Nesse link é possível encontrar a população por raça/cor de cada município brasileiro no Censo 2022. Para saber qual é a proporção de pessoas pardas, pretas, negras e indígenas nos 25 municípios mais populosos de Santa Catarina acesse o Apêndice A.

Na CRE de Seara temos uma população com maior número de brancos quando comparamos com a do estado de Santa Catarina, e ligeiramente menos parda, preta e amarela que a média estadual. Os números da população indígena são bem semelhantes, em torno de 0,3%. Vale a pena também vermos a realidade escolar dos municípios de Lindóia do Sul e Ipumirim. Iniciamos com Lindóia do Sul.

Tabela 11: Naturalidade dos estudantes da E. E. B. Padre Izidoro Benjamin Moro

Ano/Série	SC	PR	PE	RS	SP	CE	MA	DF	VEN	Outros estrangeiros	Total
6º ano	42	1							3	1	47
7º ano	43	2	2	2					2		55
8º ano	56			1	1				2		60
9º ano	34	2	2	1	1				2	1	43
1ª série	24	2	1		1	1	1		3		33
2ª série	42	3	2	1			1		1		50
3ª série	26			1		1		1	3	1	32
	266	10	7	6	3	2	2	1	16	3	340

Fonte: Dados obtidos na Secretaria da E. E. B. Padre Izidoro Benjamin Moro. Para mais detalhes acesse o Apêndice E.

A E. E. B. Padre Izidoro Benjamin Moro é a única escola de Ensino Fundamental anos finais e de Ensino Médio de Lindóia do Sul. Portanto, através do quadro notamos que ao todo 50 estudantes que não são catarinenses (14,7% do total), destes 30 são brasileiros (16 sulistas, 11 nordestinos, 3 sudestinos e 1 centro-oeste) e 19 tem outras nacionalidades (venezuelanos, ingleses e angolano).

Quanto ao gênero temos 30 meninos (com a mesma proporção no Ensino Médio e Fundamental) e 20 meninas (com a mesma proporção no Ensino Médio e Fundamental).

Quanto ao ano de nascimento temos 11 nascidos em 2009, 9 nascidos em 2008, 8 nascidos em 2007 e 2010, 5 nascidos em 2011, 4 nascidos em 2012, 3 nascidos em 2006, 2 nascidos em 2005 e 1 nascido em 2013.

Quanto ao ano de chegada em Lindóia do Sul temos 10 chegadas em 2023 e 2024, 9 em 2019, 4 em 2018, 3 em 2014, 2015, 2020 e 2022, 2 em 2017, e 1 em 2008, 2013 e 2021. Ou seja, nessa escola, houve entre 2023 e abril de 2024, 20 alunos ingressantes, sendo que destes 15 são venezuelanos, 3 são paranaenses, um é brasileiro e uma é gaúcha.

Passemos agora a realidade escolar em Ipumirim. Temos quatro escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e Médio em Ipumirim. No centro da cidade temos a E. E. B. Benjamim Carvalho de Oliveira. No bairro vizinho, Simon, distante 1,8 km do centro, temos a escola municipal N. E. M. João Canton. No interior temos as escolas estaduais E. E. F. Prefeito Isidoro Giacomio Savaris (em São Rafael, distante 7,3 km do meio urbano) e a E. E. B. Orides Rovani (em Bom Sucesso, distante 17,3 km do meio urbano).

Tabela 12: Quantitativo de estudantes nas escolas de Ipumirim

Escola	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	Total
E. E. B. Benjamim Carvalho de Oliveira	24	37	37	20	52	103	61	334
N. E. M. João Canton	37	38	45	29				149
E. E. B. Orides Rovani	5	3	12	10	13	14	12	69
E. E. B. Prefeito Isidoro Giacomio Savaris	12	7	10	9				38
Total	78	85	104	68	65	117	73	590

Fonte: Todos os dados se referem a 1/4/2024. Dados obtidos nas Secretarias das escolas.

Observa-se que 56,61% dos alunos estão matriculados na E. E. B. Benjamim Carvalho de Oliveira, 25,25% na N. E. M. João Canton (totalizando 483 estudantes no meio urbano 81,86%), 11,69% na E. E. B. Orides Rovani e 6,44% na E. E. B. Prefeito Isidoro Giacomio Savaris. Do total geral, temos 335 alunos no Ensino Fundamental (56,77%) e 255 estudantes no Ensino Médio em Ipumirim (43,22%).

Destaca-se, que uma parte dos estudantes dos 9º anos da região não continuam a frequentar a mesma escola no Ensino Médio, visto que o IFC, campus Concórdia, oferta Ensino Médio Técnico¹⁰⁴. Os cursos são integrais e duram os três anos do Ensino Médio. Muitos pais incentivam seus filhos a ingressarem nesses cursos, vendo como uma oportunidade de facilitar a entrada de seus filhos no mercado de trabalho.

Tabela 13: Naturalidade dos estudantes da E. E. B. Benjamim Carvalho de Oliveira

Ano/Série	SC	MA	PE	SP	PR	PA	RS	GO	MS	MT	MG	VEN	Outros Estrangeiros	Total
6º ano	20	1	1		1							1		24
7º ano	28	2	1	3			2							37
8º ano	28	4									1	4		37
9º ano	15	1	2		1							1		20
1ª série	36	6	1	3	2			1				3		52
2ª série	91	1	2	1	1	2	1			1		2	1	103
3ª série	52	3	1			1			1			2	1	61
	270	18	8	7	5	3	3	1	1	1	1	13	2	334

¹⁰⁴ Os cursos são integrais (no matutino e no vespertino) e duram três anos, são três as opções disponíveis: em Agropecuária, em Alimentos e em Informática para Internet. Cada curso oferta 140 vagas anuais.

Fonte: Dados obtidos nas Secretaria da E. E. B. Benjamim Carvalho de Oliveira. Para mais detalhes acesse o Apêndice F.

Portanto, notamos através do quadro que ao todo 63 estudantes que não são catarinenses (18,86% do total), destes 48 são brasileiros (26 nordestinos, 8 sudestinos, 8 sulistas, 3 centro-oestinos e 3 nortistas) e 15 tem outras nacionalidades (venezuelano, argentino e portugueses).

Quanto ao gênero temos 36 meninos (22 no Ensino Médio e 14 no Ensino Fundamental) e 27 meninas (15 no Ensino Médio e 12 no Ensino Fundamental).

Quanto ao ano de nascimento temos 13 nascidos em 2007, 11 nascidos em 2008, 10 nascidos em 2006, 9 nascidos em 2009, 8 nascidos em 2010 e 2012 e 4 nascidos em 2011.

Quanto ao ano de chegada em Ipumirim temos 13 chegadas em 2023; 8 em 2021; 7 em 2016; 6 em 2019, 2022 e 2024; 5 em 2020; 4 em 2014; 2 em 2017 e 2018; e 1 em 2006, 2007, 2008 e 2015. Ou seja, nessa escola, houve entre 2023 e abril de 2024, 19 estudantes ingressantes, sendo que destes 8 são venezuelanos, 5 são maranhenses, 3 são pernambucanos, 2 são paulistas e uma é gaúcha.

Como percebemos, somando-se nas duas escolas estaduais de Lindóia do Sul e de Ipumirim, entre 2023 e abril de 2024, houve a chegada de 39 estudantes (23 venezuelanos, 5 maranhenses, 3 paranaenses, 3 pernambucanos, 2 gaúchas, 2 paulistas e 1 brasiliense). Desse modo, ressalta-se a importância do Programa de Acolhimento a Imigrantes e Refugiados - PARE. Este Programa tem por objetivo apoiar pedagogicamente os alunos refugiados e migrantes da rede estadual de ensino de Santa Catarina. O PARE tem vital importância visto que auxilia professores e estudantes a estarem mais preparados para lidar com essa nova situação, proporcionando acolhimento e aprendizagem aos alunos no contraturno escolar, ao menos duas vezes por semana¹⁰⁵. Observemos na tabela os municípios com mais estudantes do PARE.

Tabela: Municípios com mais estudantes do PARE em julho de 2022

Município	Total
Chapecó	120
Florianópolis	111
Águas de Chapecó	57

¹⁰⁵ Para mais informações, confira as entrevistas com a técnica da gerência do Ensino Fundamental da SED, Silvania de Queiróz Pfluck e com o mediador cultural da ONG Círculos de Hospitalidade, o psicólogo haitiano Clefaude Estimable, através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=H0vcJ0LgcJc&t=7s>

Videira	57
São José	43
Tubarão	41
Blumenau	35
Xaxim	35
Joinville	33
Seara	33
Saudades	31
Ituporanga	28
Capinzal	25
São Miguel do Oeste	25
Xanxerê	25
Herval d'Oeste	17
Itapiranga	15
Itajaí	14
São Bento do Sul	14
Maravilha	13
Ascurra	12
Ponte Serrada	12
Rio do Oeste	11
Palhoça	10
Outros municípios	79
Total	896

Devido a quantidade grande de municípios com pouco estudantes do PARE, serão considerados na contagem apenas aqueles municípios com 10 ou mais estudantes. Fonte: **Educação na Palma da Mão**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMmQ1Mzk0OWQ0YjBmZC00NTk3LWE5NTQ0NDVhMjU4MzQ4Y2FjIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMTNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9> Acesso em 4 out. 2023.

Os primeiros dados disponíveis da Educação Escolar do PARE em Santa Catarina no *site* Educação na Palma da Mão são de julho de 2022¹⁰⁶. Os dados se referem a essa época. O total de alunos do PARE era de 896, destes 594 eram venezuelanos (66,29%), 187 haitianos (20,87%), 55 brasileiros (6,13%), 8 dominicanos (0,89%), 7 argentinos (0,78%), 6 colombianos (0,66%), 5 bolivianos (0,55%), 5 cubanos (0,55%), 4 angolanos (0,44%), 3 japoneses (0,33%), 3 paraguaios (0,33%), 3 senegaleses (0,33%), 2 ganeses (0,22%), 2 iemenitas (0,22%), 2 nigerianos (0,22%), 1 cazaque (0,11%), 1 equatoriano (0,11%), 1 espanhol (0,11%), 1 estadunidense (0,11%) e 1 inglês (0,11%).

Dessa maneira, notamos que 87,16% dos estudantes do PARE são oriundos da Venezuela e do Haiti, países que estão passando por sérios problemas políticos e

¹⁰⁶ Apenas em 2023 o PARE passou a atender aos alunos do EM, por isso não temos os dados anteriores a este ano para o EM.

econômicos nos últimos anos. Esses estudantes precisam muito do nosso apoio, enquanto educadores e da escola como instituição que lhe promova uma educação humanizadora, interação linguística e socialização com os estudantes brasileiros.

Dessa forma, precisamos descolonizar os currículos e o conhecimento com através do que Nilma Lino Gomes chama de perspectiva negra decolonial brasileira. Através dessa, romperemos com o eurocentrismo do conhecimento, colocando em evidência autoras e autores negros brasileiros e latino-americanos, como:

Machado de Assis, Lima Barreto, Guerreiro Ramos, Milton Santos, Clóvis Moura, Wilson do Nascimento Barbosa, Joel Rufino dos Santos, Chiquinha Gonzaga, Auta de Souza, Virgínia Bicudo, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Thereza Santos, Josideth Consorte, Maria de Lourdes Siqueira, Conceição Evaristo, entre outros (Gomes, 2023, p. 225).

Por conseguinte, teremos a oportunidade de vivenciar além das presenças dos estudantes negros, indígenas e migrantes nas escolas brasileiras “sua história, sua cultura, seus saberes, sua visão de mundo em relação à corporeidade, à sexualidade, ao pertencimento racial, às posturas políticas, ideológicas e religiosas diante da humanidade” (Gomes, 2023, p. 233).

Por ora, lembremos de um trecho marcante do poema ‘*Je Ne Parle Pas Bien*’ da produtora cultural paulista Luz Ribeiro “O que era arma de colonizador está virando revide de ex-colonizado. Estamos aprendendo as suas línguas e descolonizando os pensamentos. Estamos reescrevendo o futuro da história”. Vamos (re) escrever a história com práticas antirracistas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar este trabalho, fazemos uma breve retomada interpretativa dos materiais didáticos, com vistas a perceber como são tratados nas imagens e na escrita os povos indígenas e as pessoas negras nestes materiais didáticos: Moderna plus: Ciências Humanas e sociais aplicadas (2020); Moderna em projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2020); Projeto de Vida #MeuFuturo: Ensino Médio (2020); e Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida: material de apoio ao professor (2022).

No início deste trabalho, com a proposta do projeto de pesquisa, pensou-se em analisar apenas a coleção Moderna plus, nos seus seis volumes, que somam 952 páginas. Essa tarefa hercúlea paulatinamente passou a ser abandonada, devido ao fato da complexidade de refletirmos sobre todo esses LDs.

Igualmente ao parco tempo disponível do autor para ler, refletir e escrever, já que este continuou lecionando nesses quase dois anos de Mestrado na rede pública de educação de Santa Catarina, com uma carga horária deveras grande. Levando em conta isto, temos um campo amplo para interpretação, reflexão e análise deste vasto material didático, inclusive com outras coleções de LDs das Ciências Humanas usados na rede de ensino pública e privada do Brasil.

Reitera-se que essa pesquisa visa contribuir com as práticas pedagógicas antirracistas dos professores e dos estudantes, além de auxiliar na promoção dos direitos de sujeitos historicamente invisibilizados durante a história brasileira, ou seja, povos nativos e pessoas negras.

O livro Moderna em projetos tem como especificidade ter poucas imagens de indígenas e pessoas negras, visto que foram encontradas apenas 19 imagens desses indivíduos, sendo seis fotos exclusivamente desses sujeitos, lembrando que em todo o livro didático temos 76 imagens de brasileiros. Das três imagens escolhidas para a análise, duas delas são de pessoas negras e um de indígenas. As primeiras duas são perpetuadoras do racismo e do preconceito étnico. Já a última promove os povos originários, mas não apresenta qual é a etnia desses sujeitos. Quanto a escrita, não promove os povos indígenas e pessoas negras, nem mesmo a etnia dos povos indígenas é citada no LD. Nota-se pouco apreço e respeito à Cultura e História Afro-brasileira e Indígena no material didático Moderna em projetos, já que há poucas referências textuais e imagéticas sobre as temáticas.

O livro de Projeto de Vida #MeuFuturo tem um número maior de imagens de indígenas e negros do que o LD Moderna em projetos, ao todo 22 imagens, sendo sete exclusivamente de pessoas negras e três de povos nativos do Brasil. Esse material didático tem 142 imagens de brasileiros. Foram selecionadas três imagens de pessoas negras e três de indígenas. As imagens e a escrita desta obra didática tratam de melhor forma a temática da ERER, apesar de não tem um aprofundamento muito grande no assunto. Destaca-se, nesse livro didático, a presença de lideranças indígenas (Ailton Krenak, Davi Kopenawa Yanomami e Joênia Wapichana) e escritoras negras (Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo).

Os Roteiros pedagógicos não possuem imagens. O texto é muito superficial apresentando apenas duas breves menções aos povos indígenas e a pessoas negras. Na primeira ocorrência percebe-se que a Educação Escolar Indígena e Quilombola¹⁰⁷ é mencionada, mas não há continuidade do tema citado. Na segunda ocorrência, os autores propõem que apenas quem estiver inserido nas comunidades indígenas ou quilombolas estejam refletindo sobre esses espaços.

Reitera-se que nos volumes 5 e 6 da coleção Moderna plus temos 28 imagens de indígenas e de pessoas negras, sendo dezenove no volume 5 e nove no volume 6, destas vinte são de pessoas negras e nove são de indígenas. Nesse material, foram selecionadas sete imagens de pessoas negras e três imagens de indígenas. Portanto, nesse material existe um número bem maior de imagens que se referem as populações negras e indígenas do Brasil. Nos volumes 5 e 6 da coleção Moderna plus evidencia-se uma preocupação em tratar da ERER, mesmo que por vezes isso seja feito de forma superficial. Há muitas referências de personalidades negras e indígenas que aparecem no registro textual e imagético desses livros didáticos.

De modo geral, entretanto, percebemos que a ERER não está de acordo com o proposto pela legislação citada ao longo do texto da maioria dos materiais didáticos. A ERER aparece nos materiais didáticos de modo informativo e justaposto, em boxes complementares, em casos raros a ERER está integrada equitativamente aos discursos e de modo crítico-emancipatório.

¹⁰⁷ Consulte o Apêndice C e D para ter acesso aos dados da Educação Escolar Indígena e Quilombola em Santa Catarina em agosto de 2022.

Há falta de conteúdos e imagens, as que se fazem presente em sua maioria são carregadas de estereótipos e preconceitos, o que pode incidir na manutenção de uma sociedade racista. Perde-se uma valiosa oportunidade de que os jovens brasileiros reflitam sobre o discurso nacional dominante, que preconiza a cultura eurocêntrica hegemônica cristã, em detrimento de outras formas de expressão de pensamento e cultura. Urge, a nós educadores, abriremos o currículo para essas perspectivas não-hegemônicas, para desconstruirmos com o caráter monocultural e colonizador de nossas práticas educativas. Assim, contribuímos de forma incisiva para uma ERER desde a infância.

Ao elaborarmos um quadro elencando os aspectos positivos/potencialidades e os negativos/desafios dessa investigação, temos de um lado positivo, a presença constante nas imagens e nas referências às diversidades, e apresentação menos estereotipadas, mais aproximadas da realidade.

Por outro lado, de negativo temos inserções de imagens e expressões de modo estanque, justaposto e muitas vezes com pequenas dimensões em relação ao conjunto da página. Também, denota-se carência de dispositivos reflexivos e aberturas para integrar a perspectiva efetivamente inclusiva no tratamento dos conteúdos e nas posturas e atitudes do professor e dos alunos.

Por conseguinte, precisamos descolonizar os LDs do NEM, no uso de imagens e da escrita que preza pela diversidade de pensamento, assim, introduzindo visões positivadas de sujeitos que social e historicamente foram negligenciados, em especial, os povos indígenas e afro-brasileiros. Ressalta-se que as imagens têm a capacidade de auxiliar na formação do pensamento histórico dos estudantes, podendo ser usadas como fontes primárias de pesquisa/investigação, além de despertar nossas emoções. Dessa maneira, podemos desde a tenra idade estar desenvolvendo nos educandos, essa transformação no modo de enxergar o mundo, assim, se poderá produzir indivíduos que busquem superar o atual modelo de escola conteudista, herdeira de uma visão eurocêntrica e colonial.

Devido a luta do Movimento Negro e Indígena brasileiro, e com a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, e as legislações que as amparam, os currículos passaram a ser questionados, alterados e tensionados. Isso abriu espaço para que possamos destacar com mais ênfase o trabalho de intelectuais negros e indígenas que lutaram por reconhecimento e valorização do conhecimento decolonial no campo acadêmico, artístico, político e religioso do nosso país. Outrossim, com novas narrativas

decoloniais no currículo dos materiais didáticos, os professores podem refletir e questionar os estudantes sobre noções relevantes, tais como: classe, gênero, idade, raça e sexualidade.

Para além, teremos a possibilidade de pensar alternativas de mundo, quiçá poderemos superar o modelo de produção capitalista vigente, que nos oprime, nos marginaliza e exclui grande parte da população, especialmente, negros e indígenas. Assim, necessitamos continuar lutando contra o tripé maléfico do capitalismo: o individualismo, a competitividade e o consumismo.

Para concluir, entendemos que nós brancos precisamos perceber os privilégios da branquitude, não podemos falar pelos negros e pelos indígenas, mas podemos falar com eles e escutá-los, e produzirmos narrativas em diálogo. Entendemos que para a elite dominante é melhor manter a universalidade, já que a diversidade enfraquece as relações de poder. Os temas sensíveis, por exemplo, podem desencadear memórias traumáticas, e muitos professores ou se recusam a falar sobre ou fazem atividades pontuais dessas temáticas. Encontramos muitas formas de calar, devido a estrutura engessada da sociedade e as ações individuais tendem a se esvaziar.

Então, como fazer para positivar esses sujeitos e suas experiências? Como ressignificar práticas racistas/preconceituosas? Precisamos estudar, trazer autores não-brancos, ter uma formação pautada nos conceitos de diversidade, de interculturalidade e como alternativa a opção teórica decolonial. Ademais, é necessário dizer qual é o nosso lugar, o lugar do privilégio branco e constranger os racistas na sua ignorância, inserindo nos currículos a educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 98-114. Disponível em: www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/educa_infantis_conceituais_.PDF Acesso em 11 jun. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 152 p. Disponível em: <https://elivros.love/livro/baixar-livro-o-pacto-da-branquitude-cida-bento-em-epub-pdf-mobi-ou-ler-online> Acesso em 23 jun. 2024.

BRAICK, Patrícia Ramos et al. **Moderna plus**: ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/moderna-plus> Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 13 jan. 2023.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, abr. 2018. 595 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 01/2004, Brasília, DF. 17 de junho de 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso em 4 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: SECAD, 2006. 262 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf Acesso em 4 de jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD- SEPPIR, jun. 2009. 60 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 Acesso em 4 jan. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpmbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 mai. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, dez., 2020. p. 678-686. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178> Acesso em 24 abr. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo et al. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 80-87. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf> Acesso em 27 jul. 2023.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrKGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 set. 2023.

DANTAS, Jéferson Silveira; PEREIRA, Thalia Gonçalves. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 290-319, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/22315/15116> Acesso em 12 mar. 2023.

DELLORE, Cesar Brumini. **Moderna em projetos: ciências humanas e sociais aplicadas**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020. 208 p. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/ensino-medio/projetos-integradores/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/moderna-em-projetos/> Acesso em 14 jun. 2023.

FERREIRA, Bruno; MENEZES, Magali Mendes de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória e (re) existência: a trajetória intercultural da Ação Saberes Indígenas na Escola. **Tellus**. Campo Grande, MS. v. 20, n. 43 p. 193-216, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220554/001125042.pdf?sequence=1> Acesso em 1 ago. 2023.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; DE SANTANA, José Valdir Jesus; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre o racismo e a branquitude na escola. **ODEERE**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 50-70, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/11086>. Acesso em 21 mai. 2023.

FIGUEIREDO, Eurídice. Elaine Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. n. 53, p. 291-304. jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/WZ3RgCMQmgsg5JpLwck9hBj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 26-32 e 49-60. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em 20 mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-26. Disponível em: <http://portaldaescola.riobranco.ac.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/Caderno4-Modos-De-Fazer-A-COR-DA-CULTURA.pdf#page=20> Acesso em 24 mai. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992012/673373992012.pdf> Acesso em 19 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 223-246. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/524253889/NILMA-LINO-GOMES-O-Movimento-Negro-e-a-Intelectualidade-Negra-Descolonizando-Os-Curriculos> Acesso em 23 jun. 2024.

GROSGOUEL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombre editores, p. 93-126, 2007. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf> Acesso em 20 jul. 2023.

HOOKS, bell. **Olhares Negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo. Editora Elefante. 2019. 356 p. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/bell-hooks-Olhares-Negros.pdf> Acesso em 13 jul. 2023.

KILOMBA, Grada. A máscara. Tradução de Jéssica de Oliveira de Jesus. **Cadernos de Literatura em Tradução**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 171-180, 2016. Disponível em:

<file:///C:/Users/55499/Downloads/zeluiz,+12++Cad.+Lit.+em+Trad.+16+-+corrigido.pdf> Acesso em 4 mai. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020. 244 p. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf Acesso em 13 jul. 2023.

KRENAK, Ailton. A Potência do Sujeito Coletivo (Parte II). [Entrevista concedida a Jailson de Souza e Silva]. **Revista Periferias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-ii/> Acesso em 14 jul. 2023.

LORENZONI, Ionice. **Livro didático**: 75 anos de história. Abrelivros. 27 fev. 2004. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/livro-didatico-75-anos-de-historia/> Acesso em 13 set. 2023.

MACHADO, Lilianny Queiroz da Silva Rodrigues; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. O novo ensino médio e o ensino da história e cultura afro-brasileira: ensaios de compreensão. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61501> Acesso em 20 mar. 2023.

MANTOVANI, Bernardo Andre. **Retratos do pós-abolição**: intersecções de raça e gênero em livros didáticos de história do 8º ano do ensino fundamental. 2022. 176 p. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/5714/1/MANTOVANI.pdf> Acesso em 12 set. 2023.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, nº 94, 2017a. p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVv/abstract/?lang=pt> Acesso em 26 abr. 2023.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017b. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645> Acesso em 20 mar. 2023.

MOREIRA, Adriano De Lavor. “Ser índio deixou de ser sinônimo de escondido no mato”: uma conversa sobre visibilidade com Ailton Krenak. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 65, 2022. p. 1-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/x4tv5KtrkT6jSGWKnCLQSpB/?lang=pt#> Acesso em 14 jul. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 128 p. Disponível em: <file:///C:/Users/55499/Downloads/docslide.com.br%20rediscutindo-a-mesticagem-no-brasilkabengele-munanga.pdf> Acesso em 19 jun. 2024.

NEUMANN, Rosane Márcia. RODRIGUES, Márcio Luiz. Colônias e colonizadoras na região Oeste de Santa Catarina: a atuação da Companhia Territorial Sul Brasil (1925 a 1950). **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. 27 a 31 de julho de 2015. Florianópolis – SC. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434423276_ARQUIVO_ColoniasecolonizadorasnaeregiaoOestedeSantaCatarina.pdf Acesso em 2 mai. 2023.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2020. 160 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Intolerancia_Religiosa_Feminismos_Plurais_Sidnei_Nogueira.pdf?1599239392 Acesso em 13 jul. 2023.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 11-33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmvcV38H/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 27 jul. 2023.

POLI, Jaci. Caboclo: pioneirismo e marginalização. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 19, n. 23, p. 149-188, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/55499/Downloads/admin,+2103-7214-1-CE.pdf> Acesso em 2 mai. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: GROSFOGUEL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, p. 93-126, 2007. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf> Acesso em 20 jul. 2023.

ROCHA, Daniel Leonel da. Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes. **Rev. Sociologias Plurais**, v. 6, n. 1, jan. 2020. p. 61-86. Disponível em: <file:///C:/Users/55499/Downloads/71450-281070-1-SM.pdf> Acesso em 12 mar. 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 1 – Disposições Gerais. 2020a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file> Acesso em 14 jun. 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 4 – Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e ampliando saberes/Portifólio dos(as) Educadores(as). 2020b. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-4?authuser=0> Acesso em 14 jun. 2023.

SANTA CATARINA. **Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida**: material de apoio ao professor. Florianópolis, [2022]. 312 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1USOctMdKoBvvO2lmVuhl7avhY6QmiNJr/view> Acesso em: 12 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio**: dúvidas. Florianópolis: [SEE], 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0> Acesso em 12 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis, mai. 2022. 67 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_PLISC.pdf Acesso em 26 set. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de SC e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Florianópolis [SEE], 29 dez. 2015. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/26888-ascom-sed>. Acesso em 12 mar. 2023.

SASSI, Fernanda Celeste de Oliveira Martins; SASSI JÚNIOR, Erlei. **#MeuFuturo: Ensino Médio**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020. 208 p. Disponível em: <https://res.cloudinary.com/dandlolaz/image/upload/v1606934311/MKT/pnld-2021/0097P21509 - MEU FUTURO.pdf> Acesso em 12 mar. 2023.

SPYER DULCI, Tereza Maria; ROCHA MALHEIROS, Mariana. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, [S. l.], p. 174–193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em 12 mar. 2023.

VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antonio. Escola, ressignificação, descolonização: narrativas de estudantes Kaingang na fronteira Sul do Brasil. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-23, 26 jan. 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19356> Acesso em 20 mar. 2022.

VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antonio. Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC. **Escritas do Tempo**, v. 2. nº 6, p. 93-117. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.93117> Acesso em 20 mar. 2022.

WALSH, Catherine. Introducción Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos In: **Pedagogías decoloniales**. Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Editorial Abya-Yala, p. 23-68. 2013. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf> Acesso em 20 mar. 2022.

APÊNDICE A - Populações negra e indígena dos 25 municípios catarinenses mais populosos

	Município	Pardos	Pretos	Negros - total (pretos e pardos)	Indígenas	Pop. Total
1	Joinville	120.824 (19,52%)	25.532 (4,14%)	146.356 (23,74%)	463 (0,08%)	616.323
2	Florianópolis	87.542 (16,3%)	35.813 (6,67%)	123.355 (22,96%)	1.148 (0,21%)	537.211
3	Blumenau	61.684 (17,07%)	13.272 (3,67%)	74.956 (20,74%)	367 (0,1%)	361.261
4	São José	50.768 (18,78%)	19.167 (7,09%)	69.935 (25,87%)	307 (0,11%)	270.299
5	Itajaí	62.424 (23,64%)	16.785 (6,36%)	79.209 (29,99%)	259 (0,1%)	264.054
6	Chapecó	65.512 (25,71%)	10.572 (4,15%)	76.084 (29,86%)	2.293 (0,9%)	254.785
7	Palhoça	46.926 (21,08%)	15.208 (6,83%)	62.134 (27,91%)	629 (0,28%)	222.598
8	Criciúma	26.530 (12,37%)	14.557 (6,79%)	41.087 (19,15%)	215 (0,1%)	214.493
9	Jaraguá do Sul	35.861 (19,63%)	6.151 (3,37%)	42.012 (23%)	95 (0,05%)	182.660
10	Lages	42.947 (26,03%)	7.124 (4,32%)	50.071 (30,34%)	100 (0,06%)	164.981
11	Brusque	31.226 (22,09%)	6.129 (4,33%)	37.355 (26,42%)	195 (0,14%)	141.385
12	Balneário Camboriú	23.269 (16,72%)	5.383 (3,87%)	28.652 (20,58%)	179 (0,13%)	139.155
13	Tubarão	9.716 (8,83%)	5.060 (4,6%)	14.776 (13,42%)	45 (0,04%)	110.088
14	Camboriú	23.685 (22,98%)	4.297 (4,17%)	27.982 (27,14%)	159 (0,15%)	103.074
15	Navegantes	24.300 (28,12%)	4.153 (4,81%)	28.453 (32,93%)	122 (0,14%)	86.401
16	São Bento do Sul	15.133 (18,17%)	1.423 (1,71%)	16.556 (19,88%)	48 (0,06%)	83.277
17	Concórdia	15.055 (18,44%)	2.958 (3,62%)	18.013 (22,06%)	32 (0,04%)	81.646
18	Biguaçu	15.072 (19,63%)	5.033 (6,56%)	20.105 (26,18%)	428 (0,56%)	76.773
19	Itapema	15.906 (20,95%)	3.421 (4,5%)	19.327 (25,45%)	98 (0,13%)	75.940
20	Caçador	24.027 (32,59%)	1.823 (2,47%)	25.850 (35,06%)	15 (0,02%)	73.720
21	Rio do Sul	10.890 (15%)	2.050 (2,82%)	12.940 (17,82%)	111 (0,15%)	72.587
22	Gaspar	14.580 (20,09%)	3.050 (4,2%)	17.630 (24,29%)	85 (0,12%)	72.570
23	Araranguá	8.775 (12,2%)	1.971 (2,74%)	10.746 (14,94%)	78 (0,11%)	71.922
24	Indaial	13.433 (18,77%)	1.933 (2,7%)	15.366 (21,47%)	98 (0,13%)	71.549
25	Içara	6.040 (10,23%)	2.172 (3,68%)	8.212 (13,91%)	21 (0,04%)	59.035

Fonte: Construído pelo autor com base em: PINHONI, Marina; CROQUER, Gabriel. **Censo 2022:** Pela 1ª vez, Brasil se declara mais pardo do que branco; populações preta e indígena também crescem. G1. 22 dez.

2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/22/censo-2022-cor-ou-raca.ghtml> Acesso em: 22 dez. 2023. Nesse link é possível encontrar a população por raça/cor de cada município brasileiro no Censo 2022. Reitera-se que a categoria negros, criada pelo autor, é a somatória dos percentuais de pardos e pretos.

APÊNDICE B - Terras Indígenas de Santa Catarina no Censo 2022

Terra Indígena	Municípios e área indígena (em Km²)	Pop. indígena	Pop. não-indígena	Pop. Total
Xapecó	Ipuaçu (97,55), Entre Rios (58,64) e Abelardo Luz (1,47)	5.308	84	5.392
Ibirama-La Klãnô	Vitor Meireles (180,73), José Boiteux (144,97), Itaiópolis (30,78) e Doutor Pedrinho (13,41)	505	1.064	1.569
Aldeia Kondá	Chapecó (23,28)	1.106	18	1.124
Ibirama	José Boiteux (106,03), Vitor Meireles (32,22) e Itaiópolis (3,97)	868	80	948
Palmas	Abelardo Luz (21,76) e Palmas-PR (15,80)	764	9	773
Toldo Pinhal	Seara (39,27), Arvoredo (6,42) e Paial (2,53)	13	631	644
Barragem Norte	José Boiteux (8,54)	538	93	631
Toldo Chimbanguê II	Chapecó (9,7)	545	5	550
Toldo Imbu	Abelardo Luz (18,84)	274	119	393
Morro dos Cavalos	Palhoça (20,04)	212	131	343
Guarani de Araçaí	Saudades (16,91) e Cunha Porã (10,47)		336	336
Pindoty	Balneário Barra do Sul (17,17) e Araquari (15,38)	229	51	280
Toldo Chimbanguê	Chapecó (10,12)	214		214
Cachoeira dos Inácios	Imaruí (0,81)	186		186
Morro Alto	São Francisco do Sul (8,95)	118	32	150
Pirai	Araquari (30,19)	103	17	120
Morro da Palha	Biguaçu (2,4)	103		103
Amaral/Tekoá Kuriy	Biguaçu (5,01)	102		102
Pinhal	Seara (8,8)	100	1	101
Mbiguaçu	Biguaçu (0,62)	100		100
Xapecó (Pinhalzinho-Canhadão)	Abelardo Luz (6,22) e Ipuaçu (0,62)	7	53	60
Tarumã	Araquari (15,16) e Balneário Barra do Sul (6,94)	41		41
Águas Claras	Major Gercino (1,65)	38		38
Canelinha	Canelinha (2,07)		33	33
Rio dos Pardos	Porto União (7,49)		10	10

Elaborado pelo autor. Fonte: **Panorama do Censo 2022** – Indígenas. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=4> Acesso em: 4 mai. 2024. Os números após os municípios são os Km² de área da TI. Os municípios com maiores áreas (em km²) de TI são: José Boiteux (259,54), Vitor Meireles (212,95), Ipuaçu (98,17), Araquari (60,73), Entre Rios (58,64), Abelardo Luz (48,29), Seara (48,07), Chapecó (43,1), Itaiópolis (36,19), Balneário Barra do Sul (24,11), Palhoça (20,04), Saudades (16,91), Doutor Pedrinho (13,41), Cunha Porã (10,47), São Francisco do Sul (8,95), Biguaçu (8,03), Porto União (7,49), Arvoredo (6,42), Paial (2,53), Canelinha (2,07), Major Gercino (1,65) e Imaruí (0,81). As TIs de Santa Catarina refazem um total de 988,57 km².

APÊNDICE C - Educação Escolar Indígena em Santa Catarina

Tabela 14: Municípios catarinenses com maior número de estudantes indígenas em agosto de 2022

Município	Total
Iguaçu	993
José Boiteux	520
Chapecó	494
Entre Rios	275
Biguaçu	175
Araquari	150
Palhoça	105
Imaruí	97
São Francisco do Sul	78
Abelardo Luz	77
Major Gercino	58
Canelinha	29
Seara	26
Balneário Barra do Sul	25
Florianópolis	23
Blumenau	21
Vitor Meireles	17
Mafra	14
Xanxerê	14
Bom Jesus	11
Joinville	10
Outros municípios	158
Total	3370

Devido a quantidade grande de municípios com pouco estudantes indígenas, serão considerados apenas aqueles com 10 ou mais estudantes. Fonte: **Educação na Palma da Mão**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYjEwNDVmNDktYmQ1MS00YmU5LTgwOGYtMTYwMGFjZjMwMDc4IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMTNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9> Acesso em: 4 out. 2023.

As principais etnias dos estudantes indígenas em Santa Catarina em agosto de 2022 eram kaingang com 1874 estudantes (55,61%), guaranis 877 (26,02%), xoklengs 608 (18,04%), atikuns 10 (0,29%) e xetás 1 (0,02%). No Ensino Médio tínhamos 675 estudantes indígenas matriculados destes, 369 eram kaingang (54,67%), 155 xoklengs (22,96), 148 guaranis (21,93%) e 3 atikuns (0,44%). Os primeiros dados disponíveis da Educação Escolar Indígena e Quilombola em Santa Catarina no *site* Educação na Palma da Mão são de agosto de 2022.

APÊNDICE D - Educação Escolar Quilombola em Santa Catarina

Tabela 15: Municípios catarinenses com maior número de estudantes quilombolas em agosto de 2022

Município	Total
Florianópolis	303
Campos Novos	238
Araquari	208
São Francisco do Sul	124
Paulo Lopes	85
Joinville	47
Capivari de Baixo	45
Praia Grande	42
Araranguá	41
Garopaba	35
São José	23
Fraiburgo	16
Santo Amaro da Imperatriz	16
Outros municípios	64
Total	1287

Devido a quantidade grande de municípios com pouco estudantes quilombolas, serão considerados apenas aqueles com 10 ou mais estudantes. Fonte: **Educação na Palma da Mão**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieWwNDVmNDktYmQ1MS00YmU5LTgwOGYtMTYwMGFjZjMwMDc4IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMTNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9> Acesso em: 4 out. 2023.

**APÊNDICE E - Alunos não-catarinenses da E. E. B. Padre Izidoro Benjamin Moro
(Lindóia do Sul-SC)**

Ano/Série	Gênero	Local de nascimento	Ano de nascimento	Ano de chegada
6º ano	M	San Félix, Bolívar (VEN)	2012	2024
6º ano	F	Simón Bolívar, Anzoátegui (VEN)	2012	2023
6º ano	M	Londres, Grande Londres (ING)	2013	2018
6º ano	M	Santa Izabel do Oeste, PR	2012	2024
6º ano	F	El Tigre, Anzoátegui (VEN)	2009	2023
7º ano	F	Garanhuns, PE	2010	2015
7º ano	M	São Caetano, PE	2012	2020
7º ano	M	Cachoeirinha, RS	2009	2014
7º ano	M	Ponta Grossa, PR	2011	2017
7º ano	F	Santa Maria, RS	2011	2023
7º ano	F	Paranaguá, PR	2011	2019
7º ano	M	San Félix, Bolívar (VEN)	2011	2024
7º ano	F	Ciudad Guayana, Bolívar (VEN)	2011	2023
8º ano	M	San Félix, Bolívar (VEN)	2009	2023
8º ano	M	San Félix, Bolívar (VEN)	2010	2024
8º ano	M	São Paulo, SP	2010	2018
8º ano	F	Cachoeirinha, RS	2010	2014
9º ano	M	Jaboticaba, RS	2009	2021
9º ano	M	Caruaru, PE	2007	2015
9º ano	F	Capitão Leônidas Marques, PR	2009	2024
9º ano	F	Ciudad Guayana, Bolívar (VEN)	2009	2023
9º ano	F	San José de Guanipa, Anzoátegui (VEN)	2007	2022
9º ano	M	Luanda, Luanda (ANG)	2009	2019
9º ano	F	Santo Antônio do Sudoeste, PR	2010	2019
9º ano	M	São Paulo, SP	2010	2013
9º ano	M	Bom Conselho, PE	2010	2020
1ª série	M	San Félix, Bolívar (VEN)	2008	2024
1ª série	M	Francisco Beltrão, PR	2008	2024
1ª série	M	São Luís, MA	2008	2008
1ª série	F	São Paulo, SP	2008	2015
1ª série	M	Curitiba, PR	2009	2019
1ª série	M	San Félix, Bolívar (VEN)	2007	2024
1ª série	F	Caucaia, CE	2009	2019
1ª série	M	Bom Conselho, PE	2007	2019
1ª série	M	San Félix, Bolívar (VEN)	2008	2024
2ª série	F	Garanhuns, PE	2008	2022
2ª série	M	Laranjeiras do Sul, PR	2007	2022
2ª série	F	San Félix, Bolívar (VEN)	2005	2023
2ª série	F	Santa Luzia, MA	2008	2019
2ª série	F	Bom Conselho, PE	2005	2018
2ª série	M	Campina Grande do Sul, PR	2008	2019
2ª série	M	Curitiba, PR	2008	2020

2ª série	F	Cachoeirinha, RS	2007	2014
3ª série	F	Londres, Grande Londres (ING)	2007	2018
3ª série	M	Simón Bolívar, Anzoátegui (VEN)	2006	2023
3ª série	M	San José de Guanipa, Anzoátegui (VEN)	2006	2023
3ª série	M	Sapucaia do Sul, RS	2007	2017
3ª série	F	Caucaia, CE	2006	2019
3ª série	F	Cumaná, Sucre (VEN)	2007	2023
3ª série	M	Brasília, DF	2007	2024

Elaborado pelo autor. Fonte: Todos os dados se referem a 01/04/2024. Dados obtidos na Secretaria da E. E. B. Padre Izidoro Benjamin Moro.

**APÊNDICE F - Alunos não-catarinenses da E. E. B. Benjamim Carvalho de
Oliveira (Ipumirim-SC)**

Ano/Série	Gênero	Local de nascimento	Ano de nascimento	Ano de chegada
6º ano	M	Cascavel, PR	2012	2017
6º ano	M	Recife, PE	2012	2019
6º ano	F	Alto Alegre do Pindaré, MA	2011	2017
6º ano	F	San Félix, Bolívar (VEN)	2012	2024
7º ano	M	São Paulo, SP	2012	2024
7º ano	F	Alto Alegre do Pindaré, MA	2010	2024
7º ano	F	São Paulo, SP	2012	2020
7º ano	M	Santa Luzia do Paruá, MA	2011	2023
7º ano	F	Pelotas, RS	2012	2016
7º ano	M	Bom Conselho, PE	2010	2023
7º ano	M	São Paulo, SP	2012	2016
7º ano	F	Caxias do Sul, RS	2012	2014
8º ano	F	Araguari, MG	2010	2021
8º ano	M	Maturín, Monagas (VEN)	2011	2023
8º ano	F	Santa Inês, MA	2010	2021
8º ano	M	Alto Alegre do Pindaré, MA	2009	2018
8º ano	M	Maturín, Monagas (VEN)	2010	2023
8º ano	F	Alto Alegre do Pindaré, MA	2011	2021
8º ano	M	Pindaré Mirim, MA	2010	2014
8º ano	M	Maturín, Monagas (VEN)	2010	2023
8º ano	F	Puerto Ayacucho, Amazonas (VEN)	2010	2023
9º ano	F	Palmas, PR	2009	2016
9º ano	M	Bom Conselho, PE	2009	2024
9º ano	F	Bom Jardim, PE	2009	2023
9º ano	M	Santa Luzia, MA	2009	2023
9º ano	M	San Félix, Bolívar (VEN)	2008	2024
1ª série	F	Jaguariaíva, PR	2009	2020
1ª série	M	Alto Alegre do Pindaré, MA	2008	2018
1ª série	M	São Paulo, SP	2009	2020
1ª série	F	Ibaté, SP	2008	2023
1ª série	M	Alto Alegre do Pindaré, MA	2008	2019
1ª série	M	San Félix, Bolívar (VEN)	2008	2019
1ª série	M	Bom Conselho, PE	2006	2019
1ª série	M	Embu das Artes, SP	2008	2019
1ª série	M	Ciudad Bolívar, Bolívar (VEN)	2008	2020
1ª série	F	Codó, MA	2007	2023
1ª série	M	Bom Jardim, MA	2007	2023
1ª série	F	Puerto Ayacucho, Amazonas (VEN)	2008	2023
1ª série	M	Aparecida de Goiânia, GO	2009	2016
1ª série	F	Bom Jardim, MA	2008	2021
1ª série	M	Alto Alegre do Pindaré, MA	2007	2016
1ª série	F	General Carneiro, PR	2009	2022

2ª série	F	Quedas do Iguaçu, PR	2008	2008
2ª série	M	Parauapebas, PA	2007	2021
2ª série	M	Alto Alegre do Pindaré, MA	2007	2014
2ª série	M	Denise, MT	2007	2022
2ª série	M	São Paulo, SP	2007	2021
2ª série	M	Torres Vedras, Lisboa (POR)	2007	2016
2ª série	M	Garanhuns, PE	2006	2021
2ª série	F	San Félix, Bolívar (VEN)	2007	2024
2ª série	F	Parauapebas, PA	2006	2014
2ª série	F	San Félix, Bolívar (VEN)	2007	2021
2ª série	F	Bom Conselho, PE	2007	2016
2ª série	F	Erechim, RS	2008	2023
3ª série	M	Parauapebas, PA	2006	2022
3ª série	F	Mocoretá, Corrientes (ARG)	2006	2007
3ª série	M	Santa Inês, MA	2006	2022
3ª série	M	Maturín, Monagas (VEN)	2007	2022
3ª série	F	Timbiras, MA	2007	2019
3ª série	M	Alto Alegre do Pindaré, MA	2006	2015
3ª série	F	Cumaná, Sucre (VEN)	2006	2020
3ª série	M	Bom Conselho, PE	2006	2022
3ª série	M	Campo Grande, MS	2006	2006

Elaborado pelo autor. Fonte: Todos os dados se referem a 01/04/2024. Dados obtidos na Secretaria da E. E. B. Benjamim Carvalho de Oliveira.