

## **Problematizações de Gênero e Raça em obras de “projetos de vida” ofertadas ao ensino médio na nova BNCC**

### **Problematizations of Gender and Race in works of "life projects" offered to high school in the new BNCC**

**Cintia Müller Leal**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
cintiamullerleal@hotmail.com

**Rochele de Quadros Loguercio**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
rochelel@gmail.com

#### **Resumo**

Este trabalho buscou identificar a (in)existência de discurso antirracista e antimachista em livros didáticos de ciências da natureza voltados ao ensino médio, entendendo que o racismo e o machismo são pautados pela *colonialidade* nas análises educacionais, mas ainda incipientes nos livros e textos que interpelam a escola básica. Foram avaliados imagens e textos de 21 projetos em 4 obras didáticas que pleiteiam sua inclusão no PNLD.

Encontramos a prevalência da temática ambiental (8), social e tecnologia (3), saúde e fake news (2) e trânsito sustentável (1). Os marcadores sociais da diferença – gênero e raça – não ocuparam lugar de centralidade nos projetos, demonstrando que estão fora da ordem do discurso. O não aparecimento da população negra foi maior que das mulheres, demonstrando o epistemicídio destes grupos nos materiais, o que contribui para a manutenção do *status quo* da sociedade, fundada na escravização de pessoas negras e na inferiorização das mulheres.

**Palavras-chave:** livro didático, marcadores sociais da diferença, colonialidade, ciências da natureza.

#### **Abstract**

This work sought to identify the anti-racist and anti-sexism discourse in natural science textbooks aimed at high school, understanding that racism and sexism are structuring problems in our society guided by coloniality and excluded in these works. Images and texts of 21 projects were evaluated in 4 works of the “life projects” and found the prevalence of the environmental theme (8), social and technology (3), health and fake news (2) and sustainable traffic (1). The social markers - gender and race - did not occupy a central place in the projects, appearing only peripherally in complementary readings, showing that they are out of the order of speech. The non-appearance of black people was greater than that of women, demonstrating the epistemicide of these groups in these materials, which contributes to the maintenance of the



*status quo* of society, based on the enslavement of black people and the inferiorization of women.

**Key words:** textbook, social markers of difference, coloniality, natural sciences.

## Introdução

O novo ensino médio no Brasil está em disputa e emerge como efeito de tensões e relações de poder em que estão articuladas fortemente as políticas educacionais e as novas formas de organização do trabalho. Neste cenário, temos uma educação vinculada a novas exigências impostas à população trabalhadora para que esta seja qualificada, polivalente e competente (SANTOS E MARTINS, 2021). Cabe neste novo ensino médio, em vigor em 2022, uma nova estrutura curricular a ser implementada, de modo a introduzir os “itinerários formativos por áreas” e não mais as disciplinas propedêuticas com suas respectivas cargas horárias ao longo dos três anos de formação. Os nomeados “itinerários formativos” se dividem (e se limitam) a quatro áreas – *linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas*; mais a *formação técnica e profissional* – que afirmam buscar atender o contexto local, na medida da possibilidade dos sistemas de ensino e favorecer possíveis articulações com a educação profissional (LOPES, 2019).

Entretanto, não consta nos documentos nenhum aprofundamento no modo como estes itinerários serão executados, não levando em conta as dificuldades das escolas em oferecer diferentes opções de itinerários, estando apenas a obrigatoriedade de *cada município* oferecer ao menos duas possibilidades de itinerário formativo, a ser realizado concomitante ou sequencialmente, de modo que devem ser oferecidas atividades eletivas e que sejam possíveis associações com outras instituições (BRASIL, 2018). Observamos uma incerteza nas ações e rumos deste novo ensino médio; contudo, um aspecto fica explícito: o setor privado através de editoras, redes de escolas e fundações, executa um movimento altamente articulado que visa reconstruir a educação pública à sua própria imagem, ofertando projetos de vida com possibilidades restritas ao controlar e definir metas fixadas *a priori* (LOPES, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta este novo ensino médio, aprovada em dezembro de 2017 – durante o governo Michel Temer, após o golpe jurídico-parlamentar que retirou a presidenta eleita Dilma Rousseff do cargo – foi homologada após um açodado processo que pretendeu legitimar esse novo padrão curricular nacional. A velocidade com que essa discussão foi realizada com os diferentes atores educacionais do país por meio de fóruns online, debates e reuniões, nos disponibilizou a atual base curricular comum após “magros” dois anos de construção, visto que o assunto não era parte de debate antes de 2014. À época, a secretária-executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, elogiou a participação de professores da rede pública, professores universitários, especialistas em educação, políticos e outros cidadãos nos fóruns de debate, mas não mencionou a participação de corporações e fundações privadas na construção e aprovação da BNCC (TARLAU E MOELLER, 2020). Estas autoras afirmam que tais fundações não “impõem” políticas públicas aos governos: em vez disso, tornam “técnicos” os debates políticos importantes. Esta estratégia de formar um “consenso” sobre a conquista da equidade educacional no país é disseminada entre os altos funcionários educacionais que adotam e implementam tais políticas. Rebeca Tarlau e Katherine Moeller defendem que houve um *consenso por filantropia*, expressão que designa o uso de recursos materiais, produção de conhecimento, mídia, redes formais e informais por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais para apoiar uma determinada política pública que deve se tornar amplamente



aceita (TARLAU E MOELLER, 2020). Desse modo, as políticas educacionais implementadas nos últimos anos para o ensino médio vêm buscando ancoragem numa consolidação do discurso de necessidade de reformas curriculares que, no caso do novo ensino médio, ocorreu através de um reducionismo do processo formativo, centrado em habilidades e competências que não atendem o Plano Nacional de Educação (PNE) e é mercantilista, prescritivo e padronizador (DOURADO E SIQUEIRA, 2019).

No Guia de Implementação da Reforma e na BNCC do ensino médio, é dito que deve ser realizado um ajuste dos itinerários formativos ao projeto de vida dos estudantes. Alice Lopes (2019) pergunta: como conceber o ajuste a um projeto de vida? Por que supor que os jovens devam antecipar seu projeto de vida como se a experiência educativa estivesse sintonizada com um futuro pré-programado? Estes itinerários formativos não necessariamente fariam sentido para as singularidades juvenis, mas sim estariam submetidos aos interesses de determinados grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens pode (ou deve) ser (LOPES, 2019). Considerando que o livro didático ainda constitui um dos principais materiais impressos que transitam no universo do discursivo escolar e interpelam na formação intelectual dos estudantes e na própria prática docente (CHOPPIN, 2004; GOUVÊA, MARTINS, IZQUIERDO, 2006; MARTINS, 2012), percorremos as páginas de quatro obras didáticas de “Projetos integradores/projetos de vida”, voltando a atenção em busca de dois marcadores sociais da diferença: gênero e raça, problematizando os discursos e seus efeitos nas imagens e textos destas obras.

Ancoramos o presente trabalho nas teorias advindas dos estudos da *colonialidade* (do poder, do saber e do ser) e utilizamos o conceito de *colonialidade* – proposto por Walter D. Mignolo e Néilson Maldonado-Torres – como um padrão de relações de poder resultante do colonialismo e que não se restringe a uma relação formal ou institucional de poder, pois se refere à forma como trabalho, conhecimento, autoridade e intersubjetividade articulam-se através do mercado, do capital e da ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007). A colonialidade persiste, após o término do colonialismo, como discursos que atravessam as antigas relações e constituem subjetividades desde o período colonial, onde o racismo se manifesta como um dos efeitos da colonialidade na experiência vivida dos sujeitos (MALDONADO-TORRES, 2019). Articulado à colonialidade, trabalhamos com o conceito de discurso de Michel Foucault, trazendo suas contribuições para compreendermos os efeitos da presença ou ausência das problematizações de raça e gênero nestes livros.

Neste contexto, entendemos que o machismo e o racismo são problemas sociais presentes em nossa formação histórica e constituem a possibilidade de perceber, entender, nomear as práticas de existência que subjagam determinados sujeitos, naturalizando-as e dificultando que tais práticas sejam notadas. Os efeitos destas práticas são extremamente nefastos e injustos para uma significativa parcela da população (mulheres e pessoas negras) e o aumento de visibilidade, de vozes, de reverberações e os diálogos de enfrentamento a estes problemas são urgentes. A escola, bem como a educação em ciências pode/deve contribuir efetivamente para a erradicação destas práticas. O recorte da pesquisa pode auxiliar na tarefa de construção de um projeto civilizatório outro – onde não haja hierarquização entre as pessoas através da desumanização de determinados grupos e não seja permitida a reprodução de traços excludentes, opressores e injustos (CARNEIRO, 2020).

### **Percurso metodológico**

No presente trabalho, buscamos avaliar em quatro obras didáticas de “Projetos integradores – Área de ciências da natureza e suas tecnologias – Ensino Médio”, a presença de problematizações de gênero e raça nas propostas dos “itinerários formativos”, onde emergem projetos integradores e projetos de vida pela nova BNCC. Avaliamos a ocorrência das duas



temáticas nos títulos dos projetos, suas etapas subsequentes, nos textos de apoio e nas imagens associadas. Ao percorrermos as 4 obras, fizemos uma análise de superfície, buscando identificar a temáticas de raça e gênero analisando 2 constructos: textos e imagens (FARIAS E FAHEINA, 2018; MARTINS *et al.*, 2003).

A análise dos conteúdos dos livros foi desenvolvida em duas etapas: exploração do material, com levantamento dos temas dos projetos integradores e da análise das figuras humanas (fotos, ilustrações), buscando quantificar os marcadores. A tessitura destes temas voltada aos projetos integradores pode nos mostrar o quão estes marcadores sociais da diferença – gênero e raça – estão incluídos nos debates propostos para os estudantes do novo ensino médio brasileiro. Com contribuições dos estudos decoloniais, estudos subalternos, dos feminismos, especialmente do feminismo negro, articulados com a perspectiva pós-crítica de Michel Foucault que problematiza os conceitos de discurso, sujeito, verdade e poder, analisamos o aparecimento, os controles e os efeitos potenciais destes discursos. O *corpus* para a pesquisa é composto de quatro obras didáticas produzidas por editoras privadas, no início de 2020, e distribuídas aos docentes da rede pública, gratuitamente, para serem analisadas e, talvez, indicadas para fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>1</sup>.

As quatro obras são referenciadas abaixo, com suas respectivas capas (Figura 1):

- De olho no futuro: projetos integradores: Ciências da natureza e suas tecnologias, volume único/Vivian Lavander Mendonça. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2020.
- Projeto de vida: construindo o futuro, volume único/Hanna Cebel Danza, Marco Antônio Morgado da Silva. 1ª ed. São Paula, Ática, 2020.
- Vamos juntos, profe! Projetos integradores: Ciências da natureza e suas tecnologias, volume único/Ana Cristina Camargo de São Pedro, Eduardo Schechtmann, Sérgio Henrique Vanucchi Leme de Mattos. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2020.
- #Novo Ensino Médio: Projetos Integradores: Ciências da natureza e suas tecnologias, volume único/Gustavo Pereira Pugliese, Diogo Basei Garcia. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2020.

**Figura 1:** Capas dos livros “Projetos Integradores/Projetos de Vida” na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o novo ensino médio. A) De olho no futuro (Vivian Mendonça); B) Projeto de Vida: construindo o futuro (Hanna Danza e Marco Antônio da Silva); C) Vamos juntos, profe! (Ana Cristina São Pedro, Eduardo Schechtmann e Sérgio Mattos); D) Novo Ensino Médio: projetos integradores (Gustavo Pugliese e Diogo Garcia)



Fonte: das autoras (adaptado)

<sup>1</sup> É importante enfatizar que as editoras privadas concorrentes ao PNLD têm, sistematicamente, assediado as escolas e docentes como forma de validação do seu texto, de certa forma impondo, pela disponibilização gratuita, um determinado modo de entender os itinerários formativos/projetos de vida, portanto, sua análise hipercrítica é fundamental.

## Resultados e Discussão

Na análise das quatro obras, fica evidente a ausência de problematizações da temática de gênero e raça nos projetos integradores e projetos de vida. Entendemos que esses marcadores sociais da diferença são constitutivos das práticas contemporâneas na sociedade brasileira e latinoamericana, onde as mulheres e as pessoas negras são inferiorizadas e persistem contra elas uma série de violências, tanto físicas quanto simbólicas.

O Atlas da Violência produzido pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada –, em 2018, mostra que o Brasil ocupa a vexatória quinta posição em número de feminicídios num *ranking* de 83 países. Enquanto a mortalidade de pessoas não-negras (brancas, amarelas e indígenas) caiu 7,4% entre 2005 e 2015, sendo que entre as mulheres negras o índice subiu 22% (BRASIL, 2020). As pessoas negras e as mulheres continuam sendo as maiores vítimas da violência, os dados mais recentes mostram que a população masculina, negra e de baixa escolaridade, continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídio no país. Em 2018, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 eram negras. E em 10 anos (de 2005 a 2015), a população negra correspondeu a maioria (78,9%) dos sujeitos com mais chances de serem vítimas de homicídios (BRASIL, 2020).

Há, em relação às mulheres, um aumento do número de feminicídios, das relações abusivas, da violência doméstica e um aumento do número de medidas protetivas para mulheres ameaçadas por seus companheiros e ex-companheiros, bem como o abuso de autoridade contra pessoas negras, os “enganos” do poder judiciário e inúmeros outros problemas que atingem essa parcela da população. Esses dados corroboram o recrudescimento das práticas racistas e do aumento da violência contra as mulheres, o que nos faz problematizar os porquês – das questões de raça e gênero – não entrarem na pauta da escola básica e nas obras didáticas, as quais não parecem voltar suas lentes para estas duas questões em nossa sociedade, profundamente marcada pela escravização das pessoas negras e inferiorização das mulheres.

É possível perceber que, em algumas obras, as questões étnico-raciais e de gênero apareceram tacitamente nas atividades propostas e textos de apoio (Quadro 1). Entretanto, dos 21 projetos propostos, o machismo ou o racismo não ocuparam lugar de centralidade em nenhum deles. Os termos raça, gênero, machismo, racismo, não aparecem em destaque e, portanto, não constituem uma referência nos discursos, o que, como sabemos, interdita as discussões e problematizações necessárias diante da disparidade evidenciada nas estatísticas.

Por sua vez, outros temas de relevância na contemporaneidade podem ser localizados, como, por exemplo, o discurso ambiental, predominante em 8 projetos, seguido das temáticas social (3 projetos) e tecnologia (3 projetos), saúde e fake news com 2 projetos cada e 1 projeto sobre trânsito sustentável.



**Quadro 1:** Sinopse dos 21 projetos de vida/integradores, voltados ao novo ensino médio na área de ciências da natureza e suas tecnologias, distribuídos em 4 obras didáticas.

OBRA	EIXO	TEMÁTICA	TÍTULO
De olho no futuro (MENDONÇA) Ed. Ática	STEAM	Ambiental	Petróleo e plástico
		Ambiental	Impactos ambientais de um telefone celular
	PROTAGONISMO JUVENIL	Ambiente e saúde	Alimentação saudável
		Trânsito sustentável	Trânsito consciente
	MIDIAEDUCAÇÃO	Saúde e fake news	Saúde: efeitos da (des)informação
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	Social	Uma forma sustentável de resolver conflitos	
Vamos juntos, profe! (SÃO PEDRO) Ed. Saraiva	STEAM	Inteligência artificial	O robô vai roubar meu trabalho?
		Ambiental	Produção de brinquedos sustentáveis
	PROTAGONISMO JUVENIL	Socioambiental	Elaborando coletivamente uma agenda para um futuro sustentável
		Ambiente e saúde	Alimentação e sustentabilidade
MIDIAEDUCAÇÃO	Saúde e fake news	Consequências das fake news sobre a saúde pública no Brasil	
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	Socioambiental	Problemas ambientais: riscos e conflitos	
#Novo Ensino Médio (PUGLIESE) Ed. Scipione	STEAM	Tecnologia	As fotos que você nunca tirou com um <i>smartphone</i>
		Ambiental	Sustentabilidade e meio ambiente
	PROTAGONISMO JUVENIL	Social	O protagonismo e a internet
	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	Social	Mediação de conflitos: uma postura da escola para a vida
	MIDIAEDUCAÇÃO	Tecnologia	A tecnologia e seus desafios
Mídia		Quem escreveu tudo que está na internet?	
Projeto de Vida (DANZA) Ed. Ática		Bloco 1 (ser)	Dimensão pessoal
		Bloco 2 (conviver)	Dimensão interpessoal e cidadã
		Bloco 3 (fazer parte)	Dimensão social e profissional
		Bloco 4 (escolher)	
		Bloco 5 (planejar)	
		Bloco 6 (transformar)	

Fonte: das autoras

Ao analisar o Quadro 1, observamos que as obras e seus conteúdos têm um público padrão, cujo pertencimento parece estar próximo dos autores destes textos e, por conta desta padronização, distanciam-se das diferenças e interditam outras formas de existência. Os projetos “As fotos que você nunca tirou com um *smartphone*”, “O protagonismo e a internet” e “Quem escreveu tudo que está na internet?”, presentes no livro da editora Scipione, deixam bastante evidente o público a que se direcionam, mas, em geral, mesmo que não esteja identificado tal perfil de estudante no título dos demais projetos, fica perceptível que os livros são voltados para um público urbano com acesso a smartphones, com conexão à internet e que consome conteúdos das redes sociais.

Estudantes de escolas rurais, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, jovens urbanos pertencentes a famílias em estado de Insegurança Alimentar e sem acesso à internet, não são foco das quatro obras analisadas. O direcionamento a um público específico, produzindo uma padronização,



pode ser também uma das evidências dos porquês da não problematização de raça e gênero, que não estão na ordem do discurso dos Projetos de Vida voltadas ao Ensino Médio.

O discurso e sua analítica na filosofia de Michel Foucault explicitam o quão perigoso e potente é sua construção, pois, “em cada sociedade, a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que buscam dominar o acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2014, p. 9). Foucault coloca que, dentre estes procedimentos, destacam-se a *exclusão* e a *interdição*. A vontade de verdade – como um dos sistemas de exclusão – apoia-se sobre um suporte institucional (a pedagogia, os sistemas de livros, a edição, as bibliotecas, as sociedades científicas) e essa vontade tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e um poder de coerção (FOUCAULT, 2014, p.17).

A ausência do discurso antimachista e antirracista nas obras didáticas analisadas pode sugerir uma “fraca vontade de verdade” para as duas temáticas em questão, no tempo e na sociedade em que vivemos. Não afirmamos que o discurso ambiental, predominante nos projetos analisados, tenha excluído ou interdito o discurso antimachista e antirracista, mas a produção dos discursos que criticam o machismo e o racismo possivelmente ainda se encontram no campo da exclusão/interdição. Na luta entre os saberes que produzem os discursos, mulheres e pessoas negras ainda não ocupam suficientemente os lugares de poder nos quais se poderia proliferar os saberes sobre as questões de raça e gênero na perspectiva de quem ocupa essa posição na sociedade<sup>2</sup>.

Foucault também afirma que o “sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os poderes e saberes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41), neste sentido, de que maneira podemos articular este resultado da pesquisa com o pensamento de Foucault? O discurso não apenas traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo que se luta, ele não apenas manifesta ou oculta o desejo: o próprio discurso é considerado objeto do desejo. Ao olhar para o discurso como uma prática, como efeito de tensões, como resultado de lutas pela validação de saberes, pode-se dizer que o discurso é o que ficou “estabilizado” depois destes embates (FOUCAULT, 1993). O confronto entre os saberes do norte global, eurocentrado, branco, masculino, heterossexual *versus* os saberes subalternos, decoloniais, feministas, da negritude, produzem novos conhecimentos e é importante perguntar: o que ficou impresso nestas obras a respeito do machismo e do racismo? Há desejo de incluir estes temas na ordem do discurso?

O que se percebe é, como identifica Caroline Souza (2021), a reprodução de uma racionalidade técnico-científica e epistemológica, válida, (pseudo)neutra, objetiva e universal que, ao evidenciar as temáticas próprias da educação científica, furta-se ao embate social. Em três das quatro obras, as propostas de projetos eram em quatro eixos: STEAM, sigla para “Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics”, protagonismo juvenil, mediação de conflitos. Em três dos quatro livros aparecem os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), documento contido na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), onde aparecem objetivos como “igualdade de gênero” e “redução das desigualdades”. Os escassos textos que mencionavam as temáticas investigadas estavam inseridos nos projetos do eixo “mediação de conflitos”.

A obra de “Projeto de vida: construindo o futuro”, de Hanna Cebel Danza, é um livro que traz não projetos integradores, mas os tais “projetos de vida”, configurando-se como um texto dissonante dos demais, escrito por professores da área da psicologia, que trouxeram textos

---

<sup>2</sup> Os autores principais das quatro obras analisadas são pessoas brancas: Vivian Mendonça, Hanna Danza, Ana Paula São Pedro e Gustavo Pugliese.



Dentro da temática analisada. Chamou nossa atenção, na página 38, um texto denominado “Cais do Valongo, patrimônio mundial no Rio para não esquecer o horror da escravidão”, extraído do jornal El País Brasil, onde o jornalista Felipe Betim conta a história da identificação de um sítio arqueológico encontrado em 2011 na zona portuária do Rio de Janeiro e ali havia vestígios materiais da chegada dos africanos no Brasil. [...] o lugar foi o principal *porto de entrada de escravos africanos no Brasil [...] e representa a exploração e o sofrimento de pessoas que foram trazidas à força até o país. [...] é um local de memória que remete a um dos mais graves crimes perpetrados contra a humanidade, a escravidão*”. Observamos um posicionamento nitidamente antirracista, entretanto, é um texto periférico dentro da obra. Outro texto com temática antirracista aparece na página 39, denominado “13 anos como doméstica, 4 sem receber. A escravidão no quarto da empregada”, onde Gil Alessi conta a história de Maria Aparecida Baú, a “Cyda”, que, ao sair de sua comunidade quilombola aos 12 anos de idade, foi para a cidade “trabalhar de casa de família”; além dela, sua avó e sua mãe também trabalharam de graça “em casa de patroa” por muitos anos. “Era um costume que herdamos da época da escravidão, ainda é comum no país...”. No texto aparece a resistência de Cyda, que foi para o Rio de Janeiro e começou um curso de teatro, leu escritoras negras e acabou escrevendo a peça “Os rastros das Marias”, onde ali coloca elementos autobiográficos e também as histórias de outras mulheres negras como Marielle Franco, Carolina de Jesus e sua avó, dona Heroína. Ao fim do texto aparece: “do quilombo para os palcos”. Nesta mesma obra, na página 71, encontramos um texto intitulado “Os efeitos das mudanças”, onde é proposto aos estudantes que pesquisem sobre duas personalidades da temática antimachista e antirracista: Maria da Penha e Nelson Mandela.

Nesta mesma obra, na página 128, dentro do eixo “protagonismo juvenil” temos o texto “A consciência de uma juventude que se vê como parte e solução dos problemas globais”, onde uma garota negra e ativista faz um relato de suas dificuldades, as barreiras enfrentadas, suas lutas e suas esperanças.

Na obra de Vivian Lavander Mendonça (De olho no futuro, editora Ática), encontramos textos que problematizavam as questões do preconceito e da opressão, entretanto, quando a autora explica estereótipos, preconceitos e discriminação; em seguida, insere um texto de Monteiro Lobato sobre o personagem “Jeca Tatu”. Um desconforto imediato foi percebido, pois Lobato, autor brasileiro sabidamente racista, eugenista e machista, é citado e traduzido para exemplificar discriminação e estereótipos. Em reportagem da BBC News Brasil, de junho de 2020, o escritor e tradutor britânico, John Milton, conta sobre a tentativa de Monteiro Lobato se inserir no mercado editorial norte-americano na década de 1920 com o livro *O presidente negro*: “Lobato se via como um novo H. G. Wells, mas os temas centrais (a segregação completa entre pessoas brancas e pessoas negras, a tentativa dos brancos de esterilizarem a população negra e a influência da eugenia, sugerindo que as pessoas brancas fossem superiores) eram sensíveis demais para qualquer editora norte-americana se arriscar” (VEIGA, E. 2020). Então, notamos um livro que no projeto integrador sobre mediação de conflitos, ao abordar a temática da opressão e discriminação, optou por utilizar um autor racista e eugenista ao invés de sujeitos que sofreram a opressão e a discriminação, como autores negros e mulheres: Maria Firmina dos Reis (1822-1917); Lima Barreto (1881-1922); Machado de Assis (1839-1908); Ruth Guimarães (1920-2014); Conceição Evaristo (1946 -); Luis Gama (1830-1882); Lélia Gonzalez (1935-1994), dentre outras e outros autores que produziram textos de seus lugares como pessoas negras.

Uma outra contradição que percebemos nas obras, de modo geral, foi o destaque de pessoas negras e mulheres nas capas das obras, mas pouca ou nenhuma menção, problematização ou diálogos sobre o racismo e o machismo na sociedade ou na escola, marcando com imagens uma vontade de escapar às críticas feministas e do movimento negro. Este achado chamou nossa



atenção, pois, ao voltar o olhar para ambos assuntos, esperávamos que no conteúdo dos livros e nas imagens trazidas por eles, os problemas resultantes das relações de poder – construídas sobre a ideia de superioridade do homem sobre a mulher e do branco sobre o negro, o indígena, o mestiço, do universal norte atlântico sobre os Outros (TRUILLOT, 2011) – apareceriam e entrariam na pauta da escola básica.

Na tabela a seguir (Quadro 2), onde analisamos as figuras que representavam seres humanos, mostramos os números relativos ao aparecimento de homens/mulheres e pessoas negras/brancas:

**Quadro 2:** Quadro demonstrando a quantidade de figuras que representam seres humanos marcados por gênero (homens e mulheres) e raça (pessoas brancas e negras) em quatro livros didáticos de “Projetos Integradores/projetos de Vida – Ciências da Natureza e suas Tecnologias – voltados para o novo ensino médio:

OBRA	EDITORA	TOTAL FIGURAS <sup>3</sup>	HOMENS	MULHERES	PESSOAS BRANCAS	PESSOAS NEGRAS
De olho no futuro (MENDONÇA)	ÁTICA	78	94	102	117	66
Projeto de Vida (DANZA)	ÁTICA	109	173	120	214	69
Vamos juntos, profe! (SÃO PEDRO)	SARAIVA	29	72	34	83	21
#Novo Ensino Médio (PUGLIESE)	SCIPIONE	76	134	124	221	31
<b>TOTAL</b>		<b>292</b>	<b>473</b>	<b>380</b>	<b>635</b>	<b>187</b>

Fonte: das autoras

Na análise das figuras de seres humanos, foi possível perceber uma predominância quantitativa de homens em relação às mulheres (473:380) com exceção da obra de Vivian Mendonça, o único livro em que as imagens de mulheres foram de maior predominância que a de homens (102:94). A disparidade numérica entre os gêneros não foi tão grande (diferença de 93 imagens) quando comparamos a diferença entre a aparição de pessoas brancas e pessoas negras nas obras didáticas. De um total de 822 imagens humanas de raça (divididos nesta análise em pessoas brancas e negras), a desigualdade foi abissal: 635 imagens de pessoas brancas para 187 imagens de pessoas negras! Ou seja, percebemos uma maior invisibilidade do negro do que das mulheres nos quatro livros didáticos. As imagens de pessoas negras foram mais de três vezes menor do que as imagens de pessoas brancas. Na obra de Vivian Mendonça foi onde encontramos a menor diferença na representação de pessoas brancas e negras (2:1). Na obra de Danza esta proporção foi de 3:1; na de São Pedro foi de 4:1 e a mais discrepante utilização de imagens de pessoas brancas e negras foi no livro de Pugliese, onde a proporção de pessoas brancas e negras ficou em 9:1. A autora Ana Célia da Silva (2011) no livro “A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?” aponta um longo caminho para trabalhar com questões raciais e quebra de estigmas e preconceitos no ambiente escolar. Apesar dos avanços dos últimos anos na representação das pessoas negras nos livros didáticos, ainda há muito a fazer para garantir representatividade e combater o epistemicídio na educação. Esse termo identifica um apagamento ou uma subalternização do conhecimento e de outras culturas que não sejam a ocidental (branca).

<sup>3</sup> Cada figura analisada (foto ou ilustração) apresentava uma ou mais pessoas que foram contabilizadas conforme seu gênero e raça.

A filósofa, ativista do movimento negro e doutora em Educação, Sueli Carneiro, ao escrever sobre epistemicídio em sua tese de doutorado, de 2005, explicou que

“é fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio” (CARNEIRO, Sueli, 2005, p. 97)

Essas evidências encontradas nas obras didáticas analisadas concordam com o pensador caribenho Frantz Fanon, em seu livro “Pele negra, máscaras brancas” (2008), em que faz uma crítica contundente ao colonialismo e ao racismo e seu efeito sobre a psiquê das pessoas negras, afirmando que o racismo despersonaliza o negro, que persegue o embranquecimento estético e cultural. A busca pela pele branca provém da alienação gerada pelo colonialismo e suas práticas, que inferiorizam o negro em suas subjetividades, tornando-o sub-humano, convencendo-o que seus saberes e tradições são inferiores aos valores e saberes brancos/europeus, que devem ser seu ideal.

Mesmo que a estereotipia e a subalternização das pessoas negras tenham diminuído nas imagens dos livros didáticos, há um nítido apagamento da população negra, sua cultura, suas tradições, religiões e outras formas de subjetividade. Essa (in)visibilidade nos manuais escolares contribui para a manutenção do *status quo* da sociedade brasileira, fundada na escravização e exploração de pessoas negras por mais de três séculos, bem como na inferiorização e no apagamento das mulheres e as violências e barreiras sociais enfrentadas por elas.

## Considerações finais

A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) permitiu a presença cada vez mais constante de editoras privadas pautando a educação nacional, como podemos perceber nas 4 obras analisadas, todas de âmbito privado e que concorrem ao PNLD.

Cabe, como nos ensina Foucault, entender que a ocupação dos lugares de poder viabiliza a proliferação de saber e, portanto, não poderíamos esperar que editoras alinhadas às demandas do mercado, posicionassem-se de outra forma frente à educação. Enfim, a educação parece ter sido colonizada por “educadores empresariais” e os movimentos das políticas nesta direção não têm comprometimento com as demandas da sociedade civil, aqui pesquisadas no recorte de gênero e raça.

Mesmo que a estereotipia e a subalternização das pessoas negras e das mulheres tenham diminuído nas imagens dos livros didáticos, ainda não pertencem a uma episteme e a uma ordem do discurso entre os autores e as editoras. Percebe-se uma vontade de inclusão, mas não um pertencimento, o que se percebe nitidamente no apagamento dos negros, sua cultura, suas tradições, religiões e outras formas de subjetividade, bem como da pluralidade das subjetividades femininas.

As quatro obras (re)produzem uma configuração histórica cuja herança se faz presente nas práticas da sociedade brasileira, fundada na escravização e exploração de pessoas negras por mais de três séculos, bem como na inferiorização e no apagamento das mulheres. A pesquisa e

a analítica de obras didáticas de “projetos integradores/projetos de vida” mostraram a ausência de pluralidade, diversidade e perspectivas que estão na base da sociedade, marcando uma padronização e um distanciamento da compreensão da escola pública brasileira.

## Referências

BRASIL. Ipea – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas e FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2020**. Rio de Janeiro: IPEA, jun 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ministério da Educação, Brasília, 2018.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 14 nov. 2022.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, vol.30, n.3, p.549-566, set-dez, 2004.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, 35(2), 291, 2019.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. EDUFBA, Salvador, 2008.

FARIAS, M.L.; FAHEINA, E.F. Análise semiótica de imagens do livro didático de Língua Portuguesa. **RDIVE**, João Pessoa, v.3, n. 2, p. 5-25, 2018.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

GOUVÊA, G; MARTINS, I.; IZQUIERDO, M. Discutindo as retóricas do texto didático de Física a partir de uma análise do seu projeto gráfico. **In: X ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA**, 10, Atas [...], p.1-12, Londrina, 2006.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27–55, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 127–168, 2007.



MARTINS, I. Analizando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. In: **O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula** / [Editoras] Isabel Martins, Guaracira Gouvêa e Rita Vilanova. — Rio de Janeiro:[s.n.], 2012.

MARTINS, I.; GOUVEA, G.; PICCININI, C.; BUENO, T.; LENTO, C.; PEDRO, T.; PAULO, N. Uma análise das imagens nos livros didáticos de ciências para o Ensino fundamental. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, 2003.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.

SILVA, A.C. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** EDUFBA. Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8688>, 2011.

SOUZA, C. Construções epistemológicas feministas decoloniais: pensares e ações que falem mais de nós, por nós! **Anãnsi: Revista de Filosofia**, Salvador, v. 2, n. 1, 2021.

TARLAU, R; MOELLER, K. Consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TROUILLOT, M.C. Moderno de outro modo. Lições caribenhas vindas do lugar selvagem. **Tabula Rasa**, núm. 14, enero-junio, pp. 79-97 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia, 2011.

VEIGA, E. A frustrada tentativa de Monteiro Lobato em ganhar mercado nos EUA com livro considerado racista. BBC News Brasil, (jornal on line), disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53115152>, junho 2020.