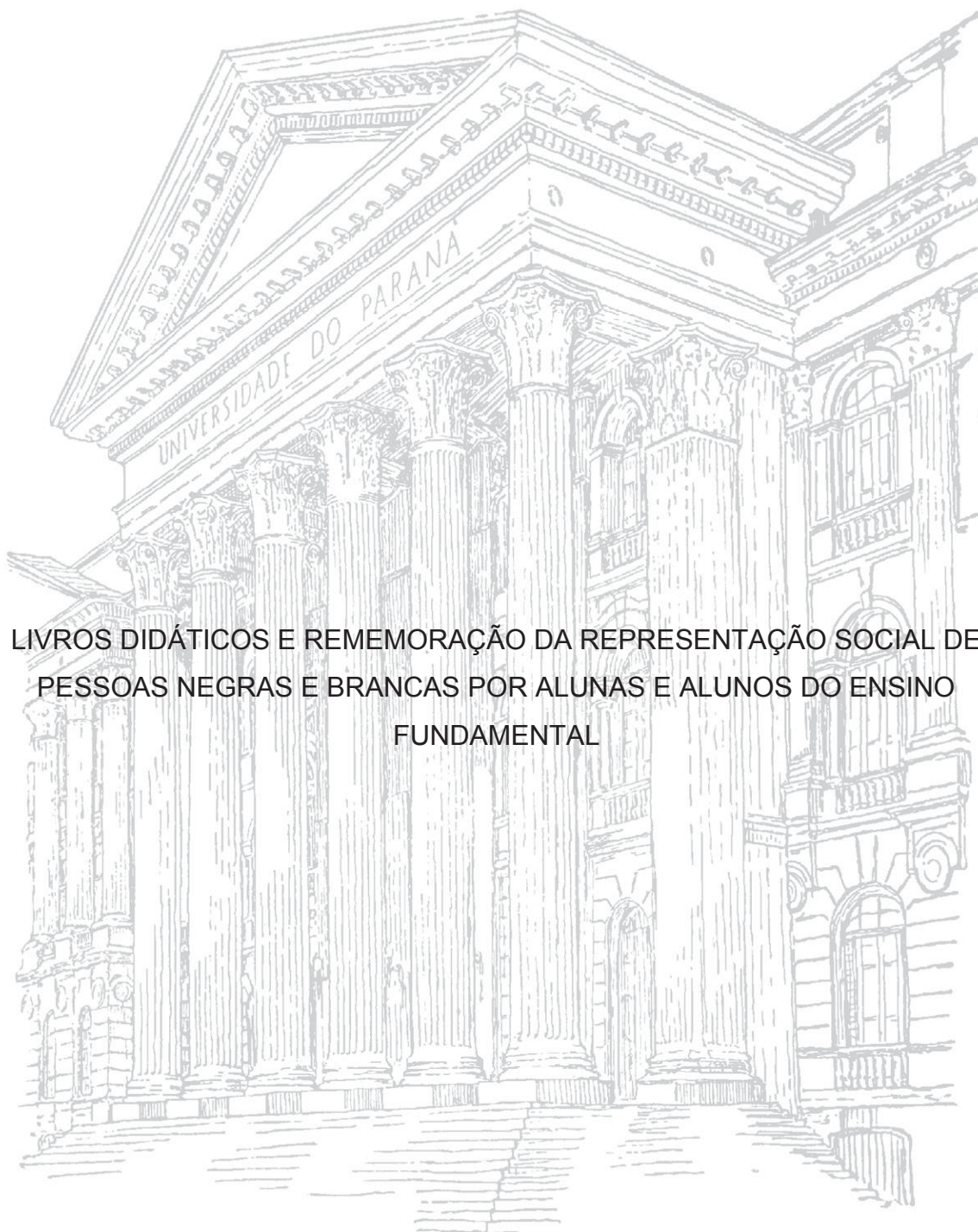


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROZANA TEIXEIRA



LIVROS DIDÁTICOS E REMEMORAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
PESSOAS NEGRAS E BRANCAS POR ALUNAS E ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

CURITIBA
2021

ROZANA TEIXEIRA

LIVROS DIDÁTICOS E REMEMORAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
PESSOAS NEGRAS E BRANCAS POR ALUNAS E ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Linha: Diversidade, diferença e desigualdade social, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Teixeira, Rozana.

Livros didáticos e rememoração da representação social de pessoas
negras e brancas por alunas e alunos do Ensino Fundamental / Rozana
Teixeira – Curitiba, 2021.

187 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

1. Livros didáticos. 2. Ensino fundamental – Livros didáticos. 3.
Identidade social nos livros didáticos. 4. Livros didáticos – Estudo e ensino
– Ensino fundamental. 5. Educação e Estado. I. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ROZANA TEIXEIRA** intitulada: **LIVROS DIDÁTICOS E REMEMORAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PESSOAS NEGRAS E BRANCAS POR ALUNAS E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

15/09/2021 14:17:15.0

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/07/2021 12:27:10.0

ANDREA MAILA VOSS KOMINEK
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/07/2021 06:55:10.0

ANA AMÉLIA DE PAULA LABORNE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS)

Assinatura Eletrônica

23/07/2021 20:42:00.0

TÂNIA MARA REZENDE MACHADO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica

01/07/2021 09:26:16.0

DEBORA CRISTINA DE ARAUJO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

Dedico esta pesquisa ao meu marido Aloizio Muniz da Cruz Júnior (*In memoriam*), pelo amor, pelo companheirismo, pelo aprendizado, por incentivar as minhas pesquisas.

Dedico aos meus pais João Teixeira (*In memoriam*) e Aparecida Brancalhão Teixeira, com eles aprendi desde criança o amor ao próximo e a honestidade nos menores detalhes da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter tido forças para continuar essa caminhada! Passei por uma dor desmedida, mas me agarrei a fé para superar momentos tão difíceis de uma separação não desejada.

Nesse momento, é com alegria que comemoro esta conquista. Para que ela fosse possível, muitas pessoas merecem meus agradecimentos. Agradeço minha amiga/irmã Tânia Mara Pacífico Hreismnou, que esteve ao meu lado, me dando forças, amor e carinho em momentos de fraqueza. Amiga, com lágrimas nos olhos te digo, você me ajudou a realizar esse sonho e conseqüentemente a expectativa do meu esposo Aloizio de me ver concluindo essa tese e contribuindo para uma educação antirracista. Ao reconhecer a importância do meu marido (*in memoriam*), homem negro, professor, da minha amiga e pesquisadora negra, junto-me a ele e a ela na luta que é nossa, e agora, após o doutorado com mais fundamentação teórica e mais força para atuar de forma mais efetiva.

Ao Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, obrigada pela confiança que depositou em mim, por aprender com você, pela paciência e polidez no tratamento que me é tão caro.

Às/os professoras/es das disciplinas no percurso do Doutorado, Laura Ceretta Moreira, Sueli Fernandes, Lucimar Dias, particularmente Maria Rita Cesar e André Duarte, muito obrigada pela compreensão nos momentos difíceis.

Às/os colegas de disciplinas, Fábio Carvalho, Raul Lemos, Thiago Boaventura, Larissa Alberti, Fernanda, Tânia Lopes, Tânia Mara Pacífico, Flavia Carolina, Flávia Rocha, Clarice, Jussara Medeiros, Maisa, Wilker, Kelvy, Roberta, Silvia, por momentos de aprendizagem e alegria.

Às duas colegas de turma de doutorado Jasmine Moreira e Carolina Langnor, obrigada pelos ensinamentos e pela agradável companhia.

Às professoras que participaram da banca de qualificação, Dr^a Débora Cristina de Araujo; Dr^a Ana Amélia de Paula Laborne, Dr^a Andréa Maila Voss Kominek, Dr^a Tania Mara Resende Machado, indicaram caminhos e autores, com valiosas contribuições.

A Prof^a Dr^a Claudemira Vieira Gusmão, minha colega e amiga/irmã dos colégios estaduais da Lapa, minha grande incentivadora do Mestrado, obrigada pela sensibilidade, amizade e pelo carinho nos meus momentos difíceis.

A professora Aurenice Pinheiro obrigada pelo carinho, amor, amizade pelo Aloizio e por mim, e em especial por ter me apresentado o texto de Thompson em 2004.

Aos amigos do coração herdados de Aloizio, Januário Silvério Souza, Solange Nozaki e a linda Ana Júlia, obrigada pelo amor e carinho dedicados ao meu marido desde a adolescência até os momentos mais difíceis de nossas vidas.

A Leila e Joel de Locco casal amigo, obrigada pela amizade e carinho por Aloizio e a mim. Por Ademar (in memoriam) Eliane Alice, pelas aulas de francês e cultura francesa.

As diretoras do Colégio Prof^a Maria Helena Teixeira Luciano, Patrícia Marques Gregório e Luciana Cecília Basso, pela confiança e carinho.

As/os alunas/os participantes da pesquisa, muito obrigada pela contribuição valiosa e também pelo comprometimento e carinho demonstrados.

As minhas irmãs Rozilda, Maria Helena, Sônia Regina e Leila, Zenaide obrigada pelo amor e carinho. Aos meus sobrinhos Silvia, Mateus, Pedro Guilherme, Rebeca, João Pedro, Pedro Henrique, Mateuzinho e particularmente Leonardo, que sempre me atende em necessidades técnicas, Obrigada Léo. As tias e os tios amados, primos queridos.

Ao segundo amor da minha vida Cauê Muniz da Cruz, neto querido, que me ajuda na superação da perda do vovô. Vovó te ama!

Obrigada Fábio André Hreisemnou e Thiara pelo profissionalismo técnico.

“Eu sempre olhei para os actos de exclusão racistas, ou insultos, como desprezíveis, para a pessoa que os pratica. Eu nunca absorvi isso. Eu sempre achei que havia algo de deficiente nessas pessoas”.

Toni Morrison

Quem eram então esses homens que, através dos séculos,
uma selvageria
Insuperável arrancava de seu país, de seus deuses, de suas
famílias? [...]
Homens afáveis, educados, corteses, certamente superiores
aos seus carrascos,
Um bando de aventureiros que quebrava, violava, insultava
a África para melhor espoliá-la [...]
Eles sabiam construir casas, administrar impérios, organizar
cidades, cultivar os campos fundir os metais, tecer o
algodão, forjar o ferro [...]
Sua religião era bela, feita de misteriosos contatos com o
fundador da benevolência, no respeito aos idosos.
Nenhuma coação, mas assistência mútua, a alegria de viver,
a disciplina livremente consentida [...]
Ordem – Intensidade – Poesia e Liberdade [...]
Do indivíduo sem angústia ao chefe quase fabuloso, uma
cadeia contínua de compreensão e confiança. Tinham
ciência? Claro, mas eles a tinham para protegê-los do medo,
grandes mitos onde a mais refinada das observações e a
mais ousada das imaginações se equilibravam e se fundiam.
Tinham arte? Eles tinham sua magnífica estatuária, onde a
emoção humana nunca explode tão ferozmente a ponto de
deixar de organizar, segundo as obsessivas leis do ritmo,
uma matéria destinada a captar, para redistribuí-las, as
forças mais secretas do universo [...]
Monumentos em pleno coração da África? Escolas?
Hospitais? Nenhum burguês do século XX, nenhum Durant,
Smith ou Brown suspeitou de sua existência na África
anterior à chegada dos europeus [...]
Mas Schoelcher assinala essa existência citando Caillé,
Mollien, os irmãos Lander. E se ele não assinala em parte
alguma que, quando os portugueses desembarcaram às
margens do Congo, em 1498, descobriram um Estado rico e
florescente, que na corte de Mombaça os poderosos
vestiam-se com seda e brocado, pelo menos ele sabe que a
África elevou-se sozinha a uma concepção jurídica do
Estado, e ele suspeita que, em pleno século do
imperialismo, a civilização europeia, afinal de contas, é
apenas uma civilização entre outras, e não a mais suave.
Aimé Césaire, introdução ao livro de Victor Schoelcher,
Esclavage et colonisation.
(In: FANON, 2008, p. 119)

RESUMO

O presente estudo investigou a rememoração da representação social da população branca e negra brasileira, em livros didáticos de história e língua portuguesa, vistas por estudantes brancas/os e negras/os de nono ano do Ensino Fundamental. A Metodologia utilizada foi a Hermenêutica de Profundidade. A primeira fase do enfoque tríplice da HP, está representada nesta tese, pela análise do contexto local da escola em que foram coletados os dados e pelos questionários 1(aplicados para 100 alunos) com a finalidade de aquisição de dados qualitativos e quantitativos sobre dados pessoais e do livro didático de história e língua portuguesa; questionário on-line 2 (aplicados para 2 professores) bem como, pela análise das relações étnico-raciais no Brasil e da educação brasileira como campo de interação nos quais as formas de hierarquia racial são estruturadas. A segunda fase do enfoque tríplice da HP tem diferentes discursos analisados. A análise dos textos dos livros didáticos de história e língua portuguesa foi realizada pela via da revisão bibliográfica dos grupos de pesquisa que participamos e de outras/os autoras/es. Como dados principais que são analisados temos duas formas de discursos, as representações em desenho pelas/os estudantes e os grupos focais que foram realizados. A terceira fase da Hermenêutica de Profundidade, a interpretação e a reinterpretação, embasou a análise do discurso das/os estudantes que participaram dos grupos focais. Nos estudos do NEAB-UFPR (SILVA, 2018, p. 27). O problema de pesquisa está assim relacionado: em que medida as mudanças de políticas educacionais dos últimos 18 anos que tornaram obrigatórios o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira, foram suficientes para mudanças no padrão da representação social da mulher branca, do homem branco, da mulher negra e homem negro percebidos por alunas/os dos nonos anos pesquisados? Tendo isso em vista essa tese apresenta a seguinte hipótese: A implementação da Lei 10.639/03 teria atuado na modificação das representações sociais em livros didáticos, por consequência nos currículos e nas representações/imaginário e identidade das/os alunas/os? O objetivo da tese é verificar o efeito da implementação da Lei 10.639/03 no livro didático e como consequência na memória e nos sentimentos 1- a análise dos textos do livros didáticos de história e língua portuguesa permitem uma síntese de que ocorreram mudanças nos discursos, com maior participação de personagens negras e de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africanas, ao mesmo tempo em que diferentes formas de hierarquia racial e subrepresentação de personagens negras e indígenas mantêm-se presente nos discursos dos livros didáticos; 2- a atividade de desenhos apresentou uma significativa diferença em relação as outras três pesquisas com o mesmo enfoque, a quantidade de imagens positivas foi superior, a quantidade de estereótipos inferiores o das pesquisas anteriores; 3- os resultados dos quatros grupos focais mostraram situações diferentes dos desenhos, alunos afirmaram que as imagens prejudicam a formação de suas identidades além de ser difícil de ver, que a quantidade de imagens positivas da mulher branca, do homem branco ainda são muito superiores a imagens da mulher e do homem negro. Em síntese, a implementação da Lei 10.639/03 aos poucos vem mudando o perfil da representatividade da mulher negra do homem negro em livros didáticos, mas ainda não o suficiente, pois escritoras/es, editoras/es, ilustradoras/es fazem uso de estratégias ideológicas para esconder a realidade, não atenuando o desconforto de alunas/os negras/os frente aos estereótipos que persistem. Na escola, a Lei 10.639/03 ainda não conseguiu sensibilizar alunas/os brancas/os; professoras/es; pedagogas/os; diretoras/es), que

embora percebam que representatividade positiva de pessoas brancas continua sendo maior, ainda não dão importância ao fato.

Palavras-chave: Livro didático. Lei 10.639/03. Representação social. Branquitude. Negra/negro.

ABSTRACT

This research study the recollection of the social representation of white women and men, black women and men in history and Portuguese language textbooks, seen by white and black ninth grade students. The methodology used was Depth-Hermeneutics. The first phase of HP triple focus is represented in this thesis by the analysis of the local context of the school where the data were collected and through the questionnaires 1 (applied to 100 students) with the purpose of acquiring qualitative and quantitative data of personal data and the history and Portuguese language textbook; online questionnaire 2 (applied to 2 teachers) as well as the analysis of ethnic-racial relations in Brazil and Brazilian education as a field of interaction in which forms of racial hierarchy are structured. The second phase of HP's triple approach has different discourses analyzed. The analysis of texts from Portuguese history and language textbooks was carried out through the bibliographical review of the research groups in which we participated and of other authors. As first data that are analyzed, we have two forms of narrative, the representations drawn by the students and the focus groups that were carried out. The third phase of Depth- Hermeneutics, interpretation and reinterpretation, was the basis for analyzing the discourse of the students who participated in the focus groups. In the NEAB-UFPR studies (SILVA, 2018, p. 27) the research problem is related to what extent the changes in educational policies of the last 18 years, which made the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture mandatory, were sufficient for changes in the pattern of social representation of white women, white men, of black women and black men perceived by students in the ninth grades surveyed. With this in mind, the thesis presents the following hypothesis: Would the implementation of Law 10.639/03 have acted in the modification of social representations in textbooks, consequently in the curriculum and in the representations/imaginary and identity of the students? 1- the analysis of texts from history and Portuguese language textbooks allow a synthesis that changes have occurred in the discourses, with greater participation of black characters and contents of Afro-Brazilian and African history and culture, while different forms of racial hierarchy and the underrepresentation of black and indigenous characters remain present in textbook discourses; 2- the drawing activity showed a significant difference in relation to the other three researches with the same focus, the amount of positive images was higher, the amount of stereotypes was lower than in previous researches; 3- the results of the four focus groups showed different situations from the drawings, students stated that the images affect the formation of their identities, in addition to being difficult to see, that the amount of positive images of white women and white men is still much higher than images of the black woman and man. In summary, the implementation of Law 10.639/03 has been gradually changing the profile of the representation of black women of black men in textbooks, but not enough because writers, editors, illustrators make use of ideological strategies to hide the reality, not alleviating the discomfort of black students facing the stereotypes that persist. At school, he was unable to sensitize white students; teachers/s; pedagogues; directors/s), who, although they realize that the representation of white people is still greater, positive, still do not give importance to the fact.

Keywords: Textbook, Law 10.639/03, social representation; whiteness; black/black

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	26
QUADRO 2 – MODOS GERAIS E ESTRATÉGIAS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	30
QUADRO 3 – FORMAS DE INVESTIGAÇÃO DE HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE	31
QUADRO 4 – SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE NEGRAS/OS E BRANCAS/OS NO LIVRO DIDÁTICO	56
QUADRO 5 – PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS QUE ESCUTARAM ALUNAS/OS	150

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RAÇA/COR	77
GRÁFICO 2 – FREQUÊNCIA DO USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	78
GRÁFICO 3 – O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PELO PROFESSOR	79
GRÁFICO 4 – EXPERIÊNCIA DE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	79

LISTA DE IMAGENS REMEMORADAS

IMAGEM 1 – ALUNO JOÃO	89
IMAGEM 2 – ALUNO JOÃO	89
IMAGEM 3 – ALUNA ANA	91
IMAGEM 4 – ALUNA ANA	91
IMAGEM 5 – ALUNO PEDRO	93
IMAGEM 6 – ALUNO PEDRO	93
IMAGEM 7 – ALUNA CAROL	95
IMAGEM 8 – ALUNA CAROL	95
IMAGEM 9 – ALUNA ISIS.....	96
IMAGEM 10 – ALUNA ISIS.....	96
IMAGEM 11– ALUNA TÂNIA.....	98
IMAGEM 12 – ALUNA TÂNIA.....	98
IMAGEM 13 – ALUNO DAVI.....	100
IMAGEM 14 – ALUNO DAVI.....	100
IMAGEM 15 – ALUNO CARLOS	103
IMAGEM 16 – ALUNO CARLOS	103
IMAGEM 17 – ALUNO JOSÉ.....	105
IMAGEM 18 – ALUNA ISA.....	107
IMAGEM 19 – ALUNA ISA.....	107
IMAGEM 20 – ALUNA CAMILA	108
IMAGEM 21 – ALUNO LUIZ	110
IMAGEM 22 – ALUNA ALICE	112
IMAGEM 23 – ALUNA ALICE	112
IMAGEM 24 – ALUNO LÉO	114
IMAGEM 25 – ALUNO LÉO	114
IMAGEM 26 – ALUNO FÁBIO	116
IMAGEM 27 – ALUNO FÁBIO	116
IMAGEM 28 – ALUNA LÚCIA	118
IMAGEM 29 – ALUNA LÚCIA	118
IMAGEM 30 – ALUNO JOEL	120
IMAGEM 31 – ALUNO JOEL	120
IMAGEM 32 – ALUNA HELENA	122

LISTA DE SIGLAS

ACD	– Análise Crítica do Discurso
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	– Associação dos Professores do Paraná
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
GB	– Garota Branca
GB	– Garoto Branco
GN	– Garota Negra
GN	– Garoto Negro
HP	– Hermenêutica de Profundidade
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	– Lei de Diretrizes e Base
LDs	– Livros Didáticos
MNU	– Movimento Negro Unificado
ONU	– Organização das Nações Unidas
PA	– Professora Assistente
PDE	– Programa de Desenvolvimento Educacional
PNLD	– Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PP	– Professora Pesquisadora
PPP	– Projeto Político Pedagógico
RS	– Representação Social
SEED-PR	– Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
T	– Todos
TEN	– Teatro Experimental do Negro
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UNISUL	– Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	TEORIA E MÉTODO – HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE, O ENFOQUE TRÍPLICE DA IDEOLOGIA	29
2.1	IDEOLOGIA, HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE E ENFOQUE TRÍPLICE	29
2.1.1	Semiótica	34
2.1.2	Representação social	36
2.1.3	Análise textual: a construção das relações sociais e do “eu”	37
2.1.4	Grupos focais/teoria do método	39
3	RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO	41
3.1	RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL	41
3.2	RACISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO	45
3.3	A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO CONTRA A ESTRUTURA DO RACISMO BRASILEIRO	47
3.4	O MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO	48
3.5	RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS	50
3.6	CONCEITO DE BRANQUIDADE E BRANQUITUDE	57
3.7	CONTORNOS E ESPECIFICIDADES DA CONSTRUÇÃO DA BRANQUITUDE NA SOCIEDADE BRASILEIRA	59
3.8	FRAGILIDADE BRANCA CONSCIENTE OU INCONSCIENTEMENTE DISFARÇADA	63
3.9	NEGRITUDE E BRANQUITUDE SOB A ÓTICA DE FANON E DU BOIS	65
3.10	VISÃO DE MUNDO: NEGRITUDE X BRANQUITUDE	68
4	O CAMPO DE PESQUISA, REALIZAÇÃO E RESULTADOS – REINTERPRETAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO	72
4.1	A IMERSÃO NO CAMPO – AS DIFICULDADES ENCONTRADAS	72
4.2	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – MODALIDADE QUESTIONÁRIO NA PLATAFORMA	75
4.3	QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS PROFESSORES DAS TURMAS-ALVO DA PESQUISA, DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA	80
4.4	A IMAGEM TRADUZIDA EM PALAVRAS	83
4.4.1	Rememoração de pessoas negras e brancas – categoria “rupturas”	88
4.4.1.1	Subcategoria profissão/esporte/lazer	88
4.4.1.2	Subcategoria profissão/profissionais liberais	93

4.4.1.3	Subcategoria estudante: negra e branca	97
4.4.1.4	Subcategoria: crítica social e crítica ao livro didático	99
4.4.1.5	Subcategoria religiosidade: matriz africana, cristã e ancestralidade	105
4.4.2	Rememoração de pessoas negras e brancas – categoria “permanências”	108
4.4.2.1	Subcategoria: igualdade romantizada/ cegueira/ silêncio conivente	108
4.4.2.2	Subcategoria: folclórica	110
4.4.2.3	Subcategoria: atualidade estereotipada	114
4.4.2.4	Subcategoria: infância perdida	116
4.4.2.5	Subcategoria: estereótipo de mulher negra derrotada / mulher branca vencedora	118
4.4.2.6	Subcategoria: privilégios e escravização	120
5	TERCEIRA FORMA DE COLETA DE DADOS – GRUPO FOCAL	124
5.1	PALAVRAS TRADUZIDAS EM IMAGEM	125
5.2	CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS	127
5.2.1	Categoria 1 – livro didático	127
5.2.1.1	Subcategoria: representatividade de negras/os e de brancas/os	127
5.2.1.2	Subcategoria: Imagens de pessoas negras e de brancas em momentos da vida cotidiana, momentos históricos no livro didático	129
5.2.1.3	Subcategoria: identidade, imagens livres de estereótipos, ancestralidade	131
5.2.2	Categoria 2 – convivência no espaço escolar sob a luz da implementação da Lei nº 10.639/03	136
5.2.2.1	Subcategoria: acolhimento/racismo no espaço escolar e na vida cotidiana/ discriminação, preconceito	136
5.2.2.2	Subcategoria: relacionamento aluna/o com professora/professor, pedagogas e diretoras	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS	178
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	181
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES	182
	APÊNDICE D – ENTREVISTAS DO GRUPO FOCAL (ALUNOS)	184

1 INTRODUÇÃO

Sou historiadora, trabalhei como professora de História na Secretaria da Educação do Paraná desde o ano de 1990. O despertar para a ideia de pesquisar a representação social da população branca e negra veiculadas no livro didático e como adolescentes do nono ano as recebem foi uma somatória de experiências pessoais e profissionais. Muito cedo descobri que a construção social do racismo estruturou a sociedade brasileira e estabeleceu que pessoas brancas são “representantes da espécie humana”. Essa constatação despertou em mim a construção e reconstrução contínua de um olhar antirracista, captando o que Fulvia Rosemberg (1985, p. 81) chamou de **branquidade normativa**, e o lugar ocupado pela pessoa branca que Maria Aparecida Silva Bento (2014) denominou como **branquitude**, que a coloca “como guardiã silenciosa de privilégios e aos pactos narcísicos entre os brancos” (BENTO, 2014, p. 30), “um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

Inicialmente não tinha noção da minha condição de pessoa branca nem do meu pertencimento racial e das vantagens exercidas sobre os demais grupos, particularmente em relação às pessoas negras. Como criança me limitava a fazer amizades com as pessoas negras da minha comunidade. O meu primeiro contato com essa situação foi em uma comemoração natalina, no município onde nasci (Santa Mariana – Norte Velho), em que se reuniram parentes de longe e de perto da minha mãe. Foi em um diálogo no âmbito privado que uma prima mais velha a aconselhou: “Olha Cida, você tem cinco filhas, ensina a cozinhar, bordar, costurar para que elas sejam boas donas de casa, mas tem que tomar muito cuidado, não deixa suas filhas casarem com preto”. Não me lembro do desfecho da conversa, minha mãe nunca comentou conosco sobre o teor do aconselhamento, nunca interferiu em nossas amizades ou relacionamentos, entretanto aquelas palavras permaneceram em minhas memórias e nas minhas escolhas.

Mais tarde, como professora de História, me deparei com situações envolvendo imagens do Brasil Colonial, com estudantes negras/os constrangidas/os e estudantes brancas/os praticando racismo. Quando apareciam negros no tronco, falavam: “olha aí (chamando por estudantes negras/os) esse é seu parente”, “seu pai”, “seu primo”, invariavelmente em tom de chacota. Duas situações me deixaram consternada. No início dos anos 1990, em uma sexta série (hoje sétimo ano) do

vespertino e outra sexta série do noturno (hoje sétimo ano), cujo conteúdo era História do Brasil Colônia, observei os meninos brancos da turma rindo, perguntei o que era e me falaram com tranquilidade que estavam contando “**piadas de preto**”. Numa sexta série do noturno, na década de 1990, quando comecei a contextualizar as imagens e falar sobre o racismo na sociedade brasileira, uma aluna adulta, negra, jogou o livro de história no chão e falou que não iria aguentar mais uma racista na sua vida e foi embora. No outro dia solicitei à pedagoga uma conversa com a aluna fora da sala de aula. Pensando sobre esses acontecimentos, percebi que as imagens do livro didático de História do Brasil serviram como estopim para detonar o racismo aprendido, compartilhado na família, nas brincadeiras, na igreja, no cotidiano, na sala de aula, na sociedade de modo geral. E esse seria o meu objeto de pesquisa daí por diante. Essas situações relatadas sempre me causaram revolta e constrangimento, mas o fato de ser branca e já saber do meu lugar de privilégio limitavam minhas ações; procurei ficar atenta para não me omitir perante ações preconceituosas, discriminatórias e racistas. É difícil, porém, encontrar ressonância entre a população branca.

No mesmo período trabalhava com minha grande amiga, professora de Biologia e Ciências Claudemira Vieira Gusmão, mulher negra. Conversávamos muito, e contei a ela o ocorrido nas minhas aulas. Ela me confidenciou que havia sofrido racismo por parte de um aluno que disse: “professora Claudemira, você sabia que a Lei Áurea foi assinada a lápis”?, durante uma situação de discussão sobre a cobrança de atividades, notas de provas. Ela já estava fazendo mestrado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Eu disse que gostaria de fazer mestrado, pesquisar a imagem da/o negra/o no livro didático, mas que não tentaria a UFPR, porque não tinha condições de passar. Eu disse a ela que tinha visto um anúncio da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), em um mestrado de Ciências da Linguagem.

No ano de 2000, tive a oportunidade de conhecer parte das atribuições do Movimento Negro, segundo Nilma Lino Gomes (2017), o “Movimento Negro Educador”. A Associação dos Professores do Paraná (APP Sindicato), juntamente com a UFPR, promoveu um curso de História e Cultura da África e História e Cultura Afro-brasileira. Passei, então, a estudar a temática e a ler os cadernos lançados pelo nosso sindicato, que contavam um pouco da história da luta do Movimento Negro na busca de um lugar de existência afirmativa no Brasil. Graças a esse estudo, percebi que poderia trabalhar e pesquisar a imagem como linguagem e, conseqüentemente, como discurso.

Em março de 2001, iniciou-se o meu mestrado em Ciências da Linguagem, nesse mesmo ano conheci Aloizio Muniz da Cruz Júnior, homem negro, conhecedor e lutador pelos seus direitos. Com a convivência diária com uma pessoa negra, fui vendo na prática o que representa e o que significa ser negra/o no Brasil. Era um homem marcado pelo pertencimento racial, tinha uma preocupação diária de estar com seu documento de identidade nas mãos, era muito vaidoso (o que também era uma preocupação). Em 2003, numa partida de futebol de areia, Aloizio, árbitro da partida, deu uma advertência ao jogador, homem branco, filho de políticos do município. Este respondeu com o seguinte xingamento: “quem pensa que é, acabou de perder o rabo e me adverte do jogo?”. Imediatamente eliminou-o do restante do jogo. Fomos a delegacia para fazer um boletim de ocorrência – uma queixa de crime de racismo. Esperamos o resultado, que nunca chegou. Esse foi um caso entre muitos, mas ele vivia o estresse quase que diário de situações de racismo, quando não era consigo era na defesa de alunas/os negras/os.

Em 2004 meu marido foi diagnosticado com câncer, um carcinoma na região do pescoço e ele passou a dizer *“não levo desaforo para casa, já engoli muita coisa, agora não mais”*. As pessoas consideravam meu marido esquentado e isso tem nome. Ele não era o modelo de negro desejado pela branquidade/branquitude, jamais de cabeça baixa. Entre 2003 e 2010, trabalhei com um professor negro, meu amigo Ezequias Dias de Toledo (*in memoriam*), homem negro aguerrido, batalhador, conhecedor de seus direitos, sofria diariamente, pois a direção da escola não acreditava em suas doenças e nas de sua esposa Laura Toledo (ele já tinha passado dos 65 e desenvolveu diabete e comorbidades, enquanto Laura desenvolveu câncer, e se submeteu a várias cirurgias). Era o racismo institucional operando na sua forma mais cruel e avassaladora.

Em 2008, participei do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) na Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). Orientada por Paulo Vinícius Baptista Silva (UFPR), dei continuidade às minhas pesquisas sobre imagens da/o negra/o no livro didático e conheci uma grande mulher negra Tânia Mara Pacífico, desde então minha amiga/irmã, companheira de congressos e artigos (2011, 2012, 2013, 2014). Com ela fui apurando e vivenciando como a mulher negra sofre as dores do racismo diariamente, através de: olhares, risos de “canto de boca” e invisibilidade social. Com as experiências vivenciadas com minhas e meus alunas/os, com meu marido e com minha amiga Tânia, constituí-me uma pesquisadora branca antirracista,

que busca no conhecimento estratégias para atuar de forma mais assertiva contra o racismo cotidiano enfrentado por pessoas negras, de todas as idades.

Essa caminhada foi responsável pelo meu interesse em pesquisar as relações raciais em livros didáticos e levou-me a refletir sobre a necessidade de aprofundamento de estudos sobre relações étnico-raciais, a dar continuidade às análises sobre as lembranças de estudantes negras/os e a ampliar para estudantes brancas/os as imagens da população negra e branca presentes no livro didático de Língua Portuguesa e de História. Dediquei-me a analisar em que medida mudanças de políticas educacionais¹ foram capazes de mudar os discursos no livro didático, particularmente de História e Língua Portuguesa, e quais características de negritude e de branquitude são captadas pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

A partir desta trajetória de pesquisa, do acompanhamento das políticas educacionais de promoção de igualdade racial e das revisões sistemáticas de literatura sobre relações raciais em livros didáticos o problema de pesquisa é: em que medida as mudanças de políticas educacionais dos últimos 18 anos que tornaram obrigatórios o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira, foram suficientes para mudanças no padrão da representação social da mulher branca, do homem branco, da mulher negra e homem negro percebidos por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?

Correlacionada com essa questão, a hipótese a ser indagada nesta tese: A implementação da Lei nº 10.639/03 teria atuado na modificação das representações sociais em livros didáticos, e por consequência nos currículos e nas representações/imaginários e identidades das/os alunas/os?

Utilizamos na tese o conceito de ideologia de John B. Thompson (2007) que a entende sendo composta por formas simbólicas que, em certos contextos, servem para estabelecer (produzir, instituir) e sustentar (manter, reproduzir) relações de poder desiguais, caracterizando relações de dominação. Como explica o autor, “é o sentido a serviço do poder” (THOMPSON, 2007, p.16). Em consequência, usamos o enfoque da hermenêutica de profundidade que o autor utiliza como um referencial geral para

¹ O art. 26-A da LDB foi modificado por meio da Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e o Parecer nº 03/2004 e Resolução nº 01/2004 do CNE que aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-raciais e alterado pela Lei nº 11.645/08 que acrescentou História e Cultura Indígena.

análise cultural que foi adaptada para a análise da ideologia. “Vejo a análise da ideologia como uma forma específica, ou uma versão, da hermenêutica de profundidade” (THOMPSON, 2007, p. 35). A pesquisa também utiliza a proposta de Thompson de “enfoque tríplice” (THOMPSON, 2007, p. 391-402), analisa as formas simbólicas desde: 1) o seu contexto de produção, as condições técnicas de sua difusão e distribuição; 2) os discursos que são difundidos, as mensagens propriamente ditas; 3) a recepção e apropriação das formas simbólicas. No caso da análise dos discursos dos livros didáticos, consideramos o enfoque tríplice como um projeto de pesquisa tanto individual (TEIXEIRA, 2006, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2018) quanto coletivo do grupo de pesquisa do qual participo (SILVA, 2008; NASCIMENTO, 2009; PACÍFICO, 2011; OLIVEIRA, 2011; SANTOS, 2012; SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013; PACÍFICO; TEIXEIRA, 2013; SILVA, 2017; SOUZA, 2021). Nesta tese trabalhamos o contexto de produção dos livros (especialmente PNLD) e os discursos dos livros didáticos de História e Língua Portuguesa como dados secundários, que analisamos por via de nossas pesquisas anteriores, dos grupos de pesquisa e de revisão bibliográfica, para dar mais peso na complexa tarefa de coletar e analisar dados primários do ponto 3, a recepção e apropriação dos discursos dos livros por estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa tem seu foco voltado para a rememoração da representação social da população branca e negra, que circulam em livros didáticos de História e Língua Portuguesa, com os quais as/os estudantes tiveram contato ao longo de seus percursos escolares (representações influenciadas não apenas pelo livro didático, mas também por outras mídias disponíveis no processo de socialização). Usamos o conceito de Representação Social na perspectiva de Pedrinho Guareschi (2000), autor que dialoga com a teoria de Thompson (2007).

A pesquisa assume o enfoque de analisar interpretações de estudantes sobre mensagens imagéticas de livros didáticos, pois as pesquisas, em sua maioria, no Brasil e inclusive no grupo de pesquisa NEAB-UFPR, exploram o polo da produção dos livros didáticos e em especial analisam seu conteúdo/discurso. Pouquíssimas, porém, discutem o polo de interpretação dos discursos pelas/os leitoras/es. Aqui cabe uma explicação: exaustivas pesquisas foram feitas por Isabella Sacramento Silva (2019), por mim e pelo meu orientador para sistematizar o conhecimento disponível sobre a interpretação de estudantes, mas somente quatro pesquisas foram encontradas: “O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e

atenuação do racismo no Brasil dissertação de mestrado”, de Rozana Teixeira (2006); “A identidade negra nas imagens do livro didático de História através do olhar dos/as alunos/as”, dissertação de mestrado de Paola Clarinda de Freitas Oniesko (2018); “Rememoração de estudantes negros(as) do ensino fundamental sobre personagens negros em livros didáticos”, dissertação de mestrado de Silva (2019), e “Novas iconografias no livro didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio”, tese de doutorado de Sidnei Marinho de Souza (2021).

A tese se utiliza do conceito de branquitude conforme formulado por Frankenberg (2004) para analisar suas diferentes dimensões, como categoria relacional e socialmente construída, que opera no sentido do poder para o estabelecimento de hierarquias raciais atravessando as relações sociais. Os sujeitos sociais são compreendidos como marcados por esses “atravessamentos” e por isso as pessoas brancas que contribuíram fornecendo dados são consideradas como representantes da branquitude, em suas gamas de aspectos variados e complexos.

De forma similar, as pessoas negras são consideradas representantes da *negritude*, termo utilizado nesta tese com o sentido amplo de características e sentidos socialmente construídos para as pessoas negras. Não utilizamos o conceito de forma a referir-se ao movimento literário da *negritude*. O termo, na tese, refere-se às marcas sociais e individuais impressas para a condição de “ser negra/o”, de seres significados pela marcação, para utilizarmos a expressão de Grada Kilomba (2019, p. 49). Há também a acepção ampla de tudo aquilo que diz respeito à raça negra, conforme orienta Kabengele Munanga (1988), em que há consciência de pertencimento a ela e às contradições entre práticas e políticas assimilacionistas e as heranças negras ou ancestralidade.

Os procedimentos utilizados em Teixeira (2006), de rememoração das/os estudantes negras/os dos sentidos que consideravam mais relevantes sobre a população negra, percebidos nos discursos dos livros didáticos foram considerados inovadores para a área no Brasil (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013) e serão incorporados à tese, bem como as análises das pesquisas de Oniesko (2018), Silva (2019) e Souza (2021).

Os instrumentos de geração de dados foram escolhidos conforme a especificidade da pesquisa e foram utilizadas algumas técnicas complementares. Como técnica principal, optou-se pelo grupo focal, pois se adequa à proposta e

encontra-se condicionado à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto investigado e da necessidade de captar informações de caráter qualitativo em profundidade. O questionário foi a outra técnica escolhida para a obtenção de dados sobre a utilização do livro didático, sobre as imagens nele contidas, e a sua forma de uso. O outro instrumento escolhido levou as/os estudantes a elaborarem um desenho em que responderam qual a representação social de negras/os e de brancas/os presentes em suas memórias, imagens estas vistas no livro didático de História e Língua Portuguesa, certamente influenciada por outros meios de comunicação. O questionário inicial contribuiu para a obtenção de dados quantitativos e qualitativos; enquanto a rememoração e o grupo focal, para dados qualitativos.

O modelo de transcrição dos debates do grupo focal foi o modelo apresentado por Luiz Paulo Moita Lopes (2002). O autor sistematizou códigos para a transcrição que facilitam a leitura. Lopes usou o sistema ortográfico normal do português brasileiro com algumas tentativas de aproximação com o português carioca oral. Devido à extensão desta pesquisa, é provável que seja necessário o acréscimo do número de códigos proposto por Lopes.

PP= Professora Pesquisadora

PA= Professora Assistente

GN= Garota Negra

GB= Garota Branca

GN= Garoto Negro

GB= Garoto Branco

T = Todos

Como contexto da pesquisa, foi escolhido o Colégio Estadual Professora Maria Helena Teixeira Luciano, que oferta o Ensino Fundamental, Médio, EJA Fase II e Médio. A pesquisa se efetivou com as turmas do Ensino Fundamental – anos finais, mais precisamente com alunas/os das turmas do 9º ano.

Inaugurado em 1999, o Colégio Maria Helena Teixeira Luciano está situado na Rua Tamandaré, 405, no Balneário Shangri-lá, município de Pontal do Paraná, Estado do Paraná. Atualmente o colégio atende às séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA Fase II e Médio), além das atividades complementares como sala de apoio de Língua Portuguesa e Matemática e treinamento em Educação Física. A estrutura física do

colégio conta com sala de recursos multifuncionais, laboratório de química, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva coberta, laboratório de informática e treze salas de aula, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2018-2019).

A comunidade do Colégio Estadual Professora Maria Helena Teixeira Luciano caracteriza-se por aspectos que refletem as realidades social-política-econômica do país. As famílias possuem estruturas diversificadas (pais e filhos, mães e filhos, avós e netos, tios e sobrinhos, mães/pais e filhos, crianças abrigadas). A escola atende à comunidade indígena Guaviraty e a uma grande demanda de famílias migrantes do norte e nordeste do Brasil, devido à instalação da empresa Techint, que funciona de forma sazonal. No momento a empresa está parcialmente desativada, o que fez com que a população oriunda de outros Estados, em sua maioria, deixasse o município em busca de novas oportunidades.

Conforme análise da direção, pedagogas e professoras/es, a escola apresenta três realidades distintas, descritas no Plano Político Pedagógico (PPP):

[...] os estudantes do Ensino Fundamental que são alunos agitados, apresentam dificuldades para seguir as regras estabelecidas pelo regulamento interno e uma porcentagem dos alunos não está interessada nos estudos; os estudantes do Ensino Médio são mais tranquilos, a grande maioria tem perspectiva de futuro, porém temos uma porcentagem desmotivada e acomodada para os estudos; já os alunos da Educação de Jovens e Adultos são sujeitos com diferentes experiências de vidas, cultura e costumes que se afastaram da escola devido aos seguintes fatores: ingresso prematuro ao mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar (PPP, 2017, p. 47).

Atualmente nota-se na EJA a presença de adolescentes, sendo a maioria proveniente de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio Regular. Também procuram a EJA pessoas idosas que buscam a escola para desenvolver ou ampliar seus estudos, assim como a oportunidade de convivência social e realização pessoal.

O primeiro passo para a aquisição dos dados para a tese consistiu na aplicação de um questionário cujo foco principal é o uso do livro didático nas aulas de História e Língua Portuguesa, os aspectos gerais dos livros utilizados e o posicionamento das/os alunas/os quanto à utilização do recurso, as imagens e textos, além de informações sobre a idade, gênero e constituição familiar. Esse questionário foi aplicado em 100% das turmas de 9º ano, que são apenas quatro. O passo seguinte foi aplicação da atividade de desenhar a representação social da/o negra/o e da/o

branca/o que ficou mais presente na memória do mesmo grupo de alunas/os pertencentes às quatro turmas de 9º ano. Os desenhos são considerados métodos de captar sentidos que expressam as percepções de quem os produz, incluindo aspectos emocionais em conjunto com os intelectivos. O terceiro passo foi a composição de quatro grupos de oito alunos cada, para as conversações da técnica de grupo focal. O QUADRO 1 apresenta o período de realização dos procedimentos mencionados:

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Instrumento	Maio/2019	Setembro/2019
1º Questionário	3ª Semana	
2º Rememoração e representação em desenho.	4ª Semana	
Convite e aceitação para participação no Grupo Focal		3ª Semana
Grupo Focal		3ª Semana

FONTE: A autora (2019)

Organização da Tese:

INTRODUÇÃO: apresento um histórico de minha trajetória pessoal e profissional que me levaram a despertar para a ideia de pesquisar a representação social da população branca e negra veiculada no livro didático, e como adolescentes do 9º ano a recebem. A partir dessa trajetória de vida e de pesquisa, do acompanhamento das políticas educacionais de promoção de igualdade racial e das revisões sistemáticas de literatura sobre relações raciais em livros didáticos, apresento o problema de pesquisa, a saber: em que medida as mudanças de políticas educacionais dos últimos 18 anos que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira foram suficientes para mudanças no padrão da representação social da população branca e negra percebida por estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental? Correlacionada com essa questão, a hipótese a ser indagada nesta tese é: a implementação da Lei nº 10.639/03 teria atuado na modificação das representações sociais em livros didáticos e, por consequência, nos currículos e nas representações/imaginários e identidades das/os estudantes?

CAPÍTULO 2: foram descritas a teoria de Ideologia e as três fases do enfoque tríplice de Hermenêutica de Profundidade, elas estão assim distribuídas: a análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e a interpretação/reinterpretação. O

objetivo da análise sócio-histórica é reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas; a análise discursiva fará uso da Semiótica e a Análise textual; a interpretação/reinterpretação tentará elaborar uma interpretação criativa do significado do que foi rememorado por meio de imagens e do que foi dito pelas/os alunas/os nos grupos focais.

CAPÍTULO 3: foram percorridos os caminhos das relações raciais no Brasil: pela organização e luta do Movimento Negro contra a estrutura do racismo brasileiro; pela importância e persistência do Movimento Negro em busca de uma educação de qualidade e libertadora; panorama sobre as pesquisas brasileiras referentes às relações raciais em livros didáticos, bem como os conceitos centrais para a tese, por exemplo, branquidade (ROSEMBERG, 1985; FRANKENBERG, 2004), concepções que se entrelaçarão principalmente às teorias mencionadas de Frantz Fanon (2008) e William Edward Burghardt Du Bois (1999). Em seguida, serão apresentados o conceito de branquitude por Robin Diangelo (2018), e o posicionamento da branquitude na visão de Bento (2014), que culminará com a discussão, a partir de Paulo Vinícius Baptista Silva (2012), Kilomba (2019), Eduardo Bonilla-Silva (2020), sobre o silêncio como manutenção de privilégios.

CAPÍTULO 4: apresentação dos dados empíricos: Questionário sobre os dados pessoais e o uso do livro didático (alunas/os 1º questionário; professoras/es 2º questionário), em que será possível verificar a rememoração das/os negras/os e brancas/os por intermédio de desenhos e interpretação.

CAPÍTULO 5: a interpretação dos diálogos dos 4 grupos focais. Os questionamentos foram divididos em quatro grandes blocos com questões-chaves. O primeiro bloco estava relacionado à convivência no espaço escolar, com colegas das turmas, com professoras/es, equipe pedagógica e grupo diretivo. O segundo bloco refletiu sobre racismo, exclusão no espaço escolar, posicionamento do professor, pedagogas e direção ante situações de discriminação racial. O terceiro bloco tem o livro didático de História e Língua Portuguesa como protagonistas, suas imagens, a representação social da população branca e negra, profissões e conteúdos sobre escravização. E, por fim, o quarto bloco trata da construção de identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: apresentamos os resultados dos instrumentos diversificados de coleta de dados, eliminamos o fato de ter uma única visão além da nossa hipótese de pesquisa. Essa diversificação nos deu a possibilidade de fazer uma comparação, um cruzamento dos dados empíricos. Na atividade de construção da

imagem (desenho) sobre a representação social da população branca e negra no livro didático, o resultado foi muito interessante. Foram várias imagens positivas de negras/os, dando-nos uma ideia sobre os efeitos da implementação da Lei nº 10.639/03 sobre autoras/es, editoras e ilustradoras/es de livros didáticos, como também o efeito dessas discussões sobre raça/racismo na sociedade brasileira, e algumas modificações, ainda que tênues, da representação da negritude em outros meios de comunicação (BRASIL, 2003). Embora essas lembranças ainda apresentem algumas imagens estereotipadas em relação à representação social da população negra e ainda naturalize a condição da população branca como representante da espécie, com superioridade em determinadas ações sociais, elas se mostraram diferentes das pesquisas anteriores.

2 TEORIA E MÉTODO – HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE, O ENFOQUE TRÍPLICE DA IDEOLOGIA

2.1 IDEOLOGIA, HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE E ENFOQUE TRÍPLICE

Ideologia

As análises são realizadas sobre a fala e os desenhos produzidos por estudantes, e estas não deveriam ter conotações ideológicas, entretanto, as imagens são representações sociais, carregadas de significados, produzidas como rememorações da representação social da mulher/homem branca/o e da mulher/homem negra/o, presentes nos livros didáticos de história e língua portuguesa. Pois bem, o resultado dessa elaboração é influenciada por diversas mídias, por vivências pessoais, familiares, comunitárias e, as representações sociais, veiculadas pela mídia de grande e pequeno alcance estão atravessadas ideologicamente, por esse motivo, usaremos o conceito de ideologia de Thompson (2007) que dialoga com a teoria da representação social de Guaresqui (2000).

O argumento forjado por Thompson sobre o conceito de ideologia pode ser usado para se referir “às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas” que o autor denominou de “relações de dominação” (THOMPSON, 2007, p. 16). Dessa forma, consideramos pertinente fazer uso desse conceito para interpretar rememorações recheadas de significações, valores coletivamente compartilhados, usados nas formas simbólicas manuseados e distribuídos por vários meios de comunicação de massa (entre eles o livro didático) e percebidos pelas/os alunas/os participantes da pesquisa. Isto posto, a ideologia está a serviço do poder e:

[...] o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas cotidianas até às imagens e aos textos sociais complexos [...] ele requer que perguntemos se – e, se for o caso, como – o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 2007, p. 16).

A reformulação proposta sugere que as formas simbólicas, ou sistemas simbólicos, não são ideológicos em si mesmo: “se eles são ideológicos, e o quanto são ideológicos, depende das maneiras como eles são usados e entendidos nos contextos específicos” (THOMPSON, 2007, p. 17).

Thompson (2007) propõe cinco modos gerais através dos quais a ideologia pode operar, a seguir um quadro dos cinco modos gerais e as estratégias de operação da ideologia através do uso das formas simbólicas. Silva (2018) atualizou o quadro com estratégias identificadas em outras pesquisas brasileiras.

QUADRO 2 – MODOS GERAIS E ESTRATÉGIAS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA

MODOS GERAIS	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICAS
Legitimação: formas simbólicas são representadas como justas e dignas de apoio, isto é, como legítimas.	Racionalização: cadeia de argumentos racionais que justificam as relações, tendo como objetivo a obtenção de apoio e persuasão. Universalização: interesses de alguns são apresentados como interesses de todos. Narrativização: o presente é tratado como parte de tradições eternas, que são narradas com o objetivo de mantê-las.
Dissimulação: formas simbólicas são representadas de modos que desviam a atenção, ocultação, negação ou ofuscação de processos sociais existentes.	Deslocamento: transferência de sentidos, conotações positivas ou negativas, de pessoa ou objeto a outro(a). Eufemização: ações, instituições ou relações sociais são referidas de forma a suavizar suas características de valoração mais positiva. Tropo: uso figurativo das formas simbólicas. - Sinédoque: tropo caracterizado pelo uso do todo pela parte, do plural pelo singular, do gênero da espécie, ou vice-versa. - Metonímia: tropo caracterizado pelo uso de atributo ou característica de algo para designar a própria coisa. - Metáfora: tropo que consiste na aplicação de termo ou frase a outro, de âmbito semântico distinto. Silêncio: ausência ou falta no discurso que atua ativamente para construir sentidos (SILVA, 2012).
Unificação: construção de identidade coletiva, independentemente das diferenças individuais e sociais.	Padronização: as formas simbólicas são adaptadas a determinados padrões, que são reconhecidos, partilhados e aceitos. Simbolização da unidade: símbolos da unidade, de identidade e identificação coletivos são criados e difundidos.
Fragmentação: segmentação de grupos ou indivíduos que possam significar ameaça aos grupos detentores de poder.	Diferenciação: ênfase em características de grupos ou indivíduos de forma a dificultar sua participação no exercício do poder. Estigmatização: “a desapropriação de indivíduo(s) ou grupo(s) do exercício de sua humanidade pela valorização de uma deficiência ou corrupção de alguma condição física, moral ou social” (ANDRADE, 2014, p. 107-108).
Reificação: processos são retratados como coisas, situações históricas e transitórias são tratadas como atemporais, permanentes e naturais.	Naturalização: fenômeno social ou histórico é tomado como natural e inevitável. Eternalização: fenômeno social ou histórico é tomado como permanente, recorrente ou imutável. Nominalização: transformação de partes de frases e/ou ações descritas em nomes ou substantivos, atribuindo-lhes sentido de coisa. Passifização: uso da voz passiva que leva à retirada das ações.
Banalização: “diluição” da realidade ou da importância do tema, induzindo à conformidade e ausência de reflexão crítica (GUARESCHI, 2000, p.321-325)	Divertimento: por meio do cômico, desvia-se a atenção de problemas fundamentais para assuntos secundários, ou para situações triviais ou ridículas. Fait-Divers: “um fato diverso”, ou seja, desvio do assunto, reorientando o foco para direção diversa; forma de lidar com a informação de maneira sensacionalista, perpetuando seu valor emocional. Ironia: consiste em dizer o contrário do que se pensa, deixando intencionalmente uma lacuna entre o explícito e o implícito (seu contrário).

FONTE: SILVA (2018, p. 17-18).

Não explicitamos aqui os modos gerais e as estratégias de operação da ideológicas, pois eles fazem parte da interpretação dos dados empíricos, tanto das imagens lembradas quanto dos diálogos dos grupos focais.

O método: interpretação e a reinterpretação

O referencial metodológico foi escolhido levando em consideração o argumento de Thomson (2007, p. 355) que diz que a “análise das formas simbólicas pode ser conceitualizada mais apropriadamente em termos de um marco teórico que descreverei como hermenêutica de profundidade”. A HP coloca em evidência o fato que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, e como tal, exige uma interpretação.

QUADRO 3 – FORMAS DE INVESTIGAÇÃO DE HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

REFERENCIAL METODOLÓGICO DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE		
Análise Sócio-histórico	Análise Formal ou Discursiva	Interpretação/ Reinterpretação
<ul style="list-style-type: none"> ● Situações Espaço-temporais ● Campos de Interação ● Instituições Sociais ● Estrutura Social ● Meios Técnicos de transmissão 	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise Semiótica ● Análise de conversação ● Análise Sintática ● Análise Narrativa ● Análise argumentativa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise do “sentido a serviço do poder”, em que medida as formas simbólicas atuam para a distribuição desigual do poder.

FONTE: THOMPSON (2007, p. 365).

A primeira fase do enfoque da Hermenêutica de Profundidade (HP) é descrita como a análise sócio-histórica. As formas simbólicas não se constituem e subsistem por si só, elas são produzidas, transmitidas e recebidas em condições sócio-históricas específicas. O objetivo desse tipo de análise está condicionado a reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas (THOMPSON, 2007, p. 366). Essa primeira fase está assim descrita: 1) **espaço-temporais**, é o espaço de produção e recepção das formas simbólicas que são emitidas (faladas, narradas, inscritas) e recebidas (vistas, ouvidas, lidas) por pessoas situadas em determinados locais, com culturas específicas reagindo de modos particulares em locais específicos; 2) **campos de interação**, espaços de posições, de trajetórias que determinam algumas relações entre as pessoas e oportunidades disponíveis a elas; 3) **instituições sociais**, conjunto estável de regras

e recursos, juntamente com relações sociais que são estabelecidas por eles; 4) **os meios técnicos de construção de mensagens e de transmissão**, para que as mensagens sejam repassadas, trocadas entre as pessoas, há a necessidade de um meio técnico, que pode ser: ondas do rádio, televisão, internet, uma simples fala, obras de artes, livros didáticos etc. (THOMPSON, 2007, p. 368).

Esta fase da HP está representada nesta tese pela análise do contexto local da escola em que foram coletados os dados e pelos resultados do questionário *on-line* 1 (aplicados para 100 estudantes), com a finalidade de aquisição de dados quantitativos e qualitativos, no que diz respeito à idade, raça/cor, gênero, espaço escolar, estrutura social e principalmente sobre o meio técnico de transmissão de ações simbólicas (o livro didático de História e Língua Portuguesa); e do questionário *on-line* 2 (aplicado 2 professores). Também pela análise das relações étnico-raciais no Brasil e na educação brasileira em particular, como campo de interação nas quais as formas de hierarquia racial são estruturadas.

A segunda fase da HP, a análise formal ou discursiva, surge dos objetos e das expressões que circulam nos campos sociais, ou seja, são construções simbólicas que apresentam uma estrutura articulada. As formas simbólicas são produtos do contexto, têm força, poder, capacidade e têm objetivos definidos. Este tipo de análise se ocupa da organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais. Nesta fase, podemos ver quatro tipos de análises: 1) **análise semiótica**; 2) **análise de conversação**; 3) **análise sintática**; 4) **análise narrativa**; 5) **análise argumentativa**. Para a análise dos debates do grupo focal, este trabalho usará a Análise Crítica do Discurso (ACD) na perspectiva de Norman Fairclough (2016).

Nesta tese a segunda fase tem diferentes discursos analisados. A análise dos textos dos livros didáticos de história e língua portuguesa foi realizada pela via da revisão bibliográfica, então os livros foram fonte secundária. As análises de livros didáticos de história e língua portuguesa em nossas pesquisas, dos grupos de pesquisa que participamos e de outras autoras/s (TEIXEIRA, 2006; 2010; 2011a; 2018; SILVA, 2008; PACÍFICO, 2011; SILVA;TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013; PACÍFICO; TEIXEIRA, 2013; SILVA, 2017; SOUZA, 2021) permitem uma síntese que ocorreram mudanças nos discursos, com maior participação de personagens negras e de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africanas, ao mesmo tempo em que diferentes formas de hierarquia racial e a subrepresentação de personagens negras e indígenas mantêm-se presente nos discursos dos livros didáticos.

Como dados primeiros que são analisados temos duas formas de discursos, as representações em desenho pelas/os estudantes e os grupos focais que foram realizados. A rememoração da representação social de negras/os e de brancas/os presente no livro didático de História e Língua Portuguesa que ficou na memória de estudantes negras/os, brancas/os foram explicitados em formas de desenhos e/ou textos. Para a interpretação dessas rememorações em forma de desenhos, a Semiótica foi escolhida como instrumento de intervenção, pois ela é a ciência que ajuda a interpretar a imagem e a entender como esta transmite mensagens.

A terceira fase da HP é a Interpretação/Reinterpretação, que é facilitada pela análise discursiva, mas não é igual a ela, pois, conforme Thompson (2007, p. 375), “[...] a interpretação implica um movimento novo de pensamento, ela procede por síntese, por construção criativa de possíveis significados”. Esta fase da HP, a interpretação e a reinterpretação, embasou a análise do discurso das/os estudantes que participaram dos grupos focais. Nos estudos do NEAB-UFPR (SILVA, 2018, p.27) como também nesta tese, a re-interpretação da ideologia tem sido operada pela discussão sobre os modos de operação e estratégias típicas da ideologia como forma de explicitar como os discursos analisados têm atuado em contextos específicos, como forma de sustentar a ideologia racial. Esta fase é realizada em conjunto com a análise formal, reinterpretando os discursos em correlação com as estratégias dispostas no QUADRO 3.

Um ponto importante é que tais fases não são estágios separados a serem executados de forma sequencial, “mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo” (THOMPSON, 1995, p. 365).

O enfoque tríplice

Esta pesquisa busca também contribuir na proposta de análise das relações raciais em livros didáticos utilizando a proposta de Thompson de uma perspectiva que analise o contexto de “mediação da sociedade moderna” de uma forma bastante abrangente. A proposta é examinar as formas simbólicas desde o contexto e condições técnicas de sua produção, difusão e distribuição, passando pelas mensagens e discursos propriamente ditos e chegando até a recepção e interpretação dos discursos. Enfoque tríplice portanto porque examina 1) o contexto de produção dos discursos, no caso dos livros didáticos o Programa Nacional do Livro e do Material

Didático (PNLD) e o contexto de produção e distribuição de Livros Didáticos (LDs) de História e Língua Portuguesa; 2) os textos das mensagens, neste caso dos livros didáticos, nesta tese analisados como dados secundários; 3) a interpretação das mensagens por seu público, no caso dos discursos de LD as leituras das mensagens por alunas/os ou professoras/es nas escolas, nesta tese os discursos dos LDs de história e de língua portuguesa na rememoração por alunas/os de 9º ano, em representação por desenhos, e em discussões em grupos focais.

Esta abordagem do enfoque tríplice visa ter informações mais amplas para a análise de como as formas discursivas operam para constituir ou suportar relações de dominação. Consideramos que a proposta é bastante relevante para a análise das relações entre discursos e poder, mas complexa de ser realizada em pesquisas com cronogramas bastante delimitados como nos casos das dissertações e teses. No caso desta tese buscamos uma maior amplitude de coleta de dados no polo da recepção considerando o uso do enfoque tríplice não somente na proposta individual, mas diretamente relacionada com a análise de longo prazo que o NEAB-UFPR realiza em análises de relações étnico-raciais em livros didáticos. Assim a tese busca contribuir tanto para este projeto coletivo de grupo de pesquisa, quanto para a área de pesquisa no Brasil na qual os estudos de recepção/apropriação são episódicos (SILVA, 2018).

2.1.1 Semiótica

A semiótica é a ciência que ajuda a interpretar a imagem e a entender como ela transmite mensagens. É o repertório visual e cultural de cada indivíduo, que permite diferentes interpretações de uma mesma imagem, além do momento sócio-histórico e cultural de uma sociedade. A semiótica tem por objeto de estudo qualquer sistema sócio-cultural. Pode-se analisar por meio dela tudo que está ao nosso redor, tudo é passível de interpretação e tem um significado (LUCIA SANTAELLA; WINFRIED NOTH, 2008).

Para Thompson (2007), a semiótica é o estudo das relações entre elementos que compõem a análise simbólica, o signo implica numa abstração metodológica das condições sócio-históricas de produção e recepção das formas simbólicas. Ela se centra nas próprias formas simbólicas e procura analisar suas características estruturais internas, seus elementos constitutivos e inter-relações, interligando-os aos sistemas de códigos dos quais eles fazem parte.

O mundo das imagens se divide em dois domínios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: pertencem a esse domínio os desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas. As imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Elas aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou representações mentais. Os dois domínios não existem separadamente (SANTAELLA, 2008).

“Uma imagem vale mais que mil palavras!”, sugere um provérbio. Qual é o potencial semiótico da imagem? Será que uma imagem pode expressar ideias que correspondam a mensagens verbais como um todo, como diz o provérbio? Ou será que o potencial semiótico de uma imagem é inferior à língua? Alguns semioticistas dizem que a imagem é necessariamente vaga, em princípio incapaz de representar o mundo. Será que isso procede? Se as imagens não podem dizer a verdade, então deve ser impossível usá-las para transmitir uma mentira (SANTAELLA, 2008). Sobre a verdade ou mentira em relação a imagem:

A questão da verdade ou da mentira nas imagens tem um aspecto semântico, um sintático e um pragmático. De um ponto de vista semântico, uma imagem verdadeira deve ser aquela que corresponde aos fatos que apresenta. De um ponto de vista sintático, deve ser aquela que representa um objeto e transmite um predicado sobre este. Do ponto de vista pragmático, deve haver intensão de iludir por parte do emissor da mensagem pictórica (SANTAELLA, 2008, p. 203).

Sobre verdade e mentira na imagem, a autora mostra dois exemplos: primeiramente, que imagens fotográficas podem e foram largamente utilizadas em tribunais, auxiliando na condenação ou absolvição de acusados de algum crime; por outro lado, ela apresenta pinturas do movimento artístico e literário, o Surrealismo, que representava o irracional, o subconsciente, corrente que era fortemente influenciada por teorias psicanalíticas, e exemplifica com o quadro de Salvador Dalí, que é uma mistura de um corpo humano (uma mulher) e uma girafa. No mesmo instante, tem-se a sensação de estar olhando para um corpo de mulher que não é totalmente humano, com elementos do corpo do animal. É uma visão, é irreal, é surreal?

Outro conceito polissêmico que está relacionado à imagem é a representação. Existem muitas teorias a esse respeito, referentes a vários períodos e percepções do

conceito. Traremos a visão de Guareschi (2000) que dialoga com a ideologia e a visão de Thompson (2007) sobre representação social.

2.1.2 Representação social

Esta tese trabalha também com o conceito de Representação Social (RS) na perspectiva de Guareschi (2000), autor que dialoga com a teoria de Thompson (2007). Para Guareschi (2000), a representação social tenta dar conta de duas dicotomias. A primeira é entre o individual e o social. Para o autor, a RS possui uma dimensão individual na medida em que ela necessita se ancorar em sujeitas/os para ser entendida como existente, mas é igualmente social, pois existe na mente e na mídia. Ela está na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa; para ser social, ela tem que perpassar pela sociedade, existir em certo nível de generalização.

Uma segunda dicotomia está relacionada com o interno e o externo. Ela é ao mesmo tempo interna, existente na mente das pessoas, sem deixar de ser externa, prolongando-se para além das dimensões intrapsíquicas e concentrando-se em fenômenos sociais passíveis de serem identificados e mapeados. Guareschi (2000) diz que é uma característica humana proceder por meio de representações, mas que é fundamental pensar como se dá esse processo de apresentação:

Ele não é simplesmente um reflexo automático, um resultado especular da coisa representada. Dizer que uma representação social é uma 'imagem' pode levar ao equívoco de pensar que ela é uma espécie de fotografia absolutamente idêntico ao original. A realidade é um pouco diversa. No processo de representação há uma construção diferenciada dos objetos, que diferem de pessoa para pessoa (GUARESCHI, 2000, p. 251).

As representações sociais podem ser modificadas e podem ser transformadas nos processos cotidianos das pessoas. Mas isso não significa que as RS sejam realidades absolutamente flutuantes, elas também podem ser duradouras. Guareschi (2000) diz que o fato de as representações sociais não pressuporem um universo estático não significa que elas tenham certo grau de consensualidade. Para ele:

Há sempre um nível de realidade compartilhada, dentro de uma sociedade, que permite o conhecimento e o reconhecimento, a fim de que possa existir uma fala possível de ser falada e para que o debate e a argumentação possam acontecer. Esse nível de partilha não significa acordo geral, ou a obrigatoriedade de aceitar uma opinião em todos os eventos cotidianos.

Significa que, mesmo que haja desacordo, os sujeitos sociais ainda podem saber do *que* estão falando, a *que* ou a *quem* estão se referindo. O conhecimento tácito fornece uma base comum sobre a qual as pessoas discutem, competem e argumentam (GUARESCHI, 2000, p. 252).

O autor salienta que tudo isso é possível pela garantia básica existente na vida social. Essa garantia básica é constituída pela linguagem, imagens e rituais. As representações sociais são a própria realidade culturais e sociais, elas existem tanto na cultura, como na mente das pessoas. Não existiriam sem serem coletivamente percebidas e sentidas. Elas expressam e estruturam a identidade, bem como as condições sociais dos atores que as reproduzem e as modifica.

2.1.3 Análise textual: a construção das relações sociais e do “eu”

Esta modalidade de análise foi escolhida para compor esta tese, entre as outras possibilidades apresentadas por Fairclough (2016), porque as propriedades analíticas de textos estão ligadas à função interpessoal da linguagem e dos significados pessoais, princípio básico para a organização e interpretação das interações interpessoais realizadas por meio de quatro grupos focais.

A função interpessoal, na visão de Fairclough (2016), podia ser dividida em duas funções componentes, as quais ele chamou de funções “relacional” e de “identidade”. Ele prioriza focalizar a construção do “eu” no discurso, em particular, as formas com as quais o discurso contribui para processos de mudança cultural, em que as identidades sociais, ou os “eus” associados a domínios e a instituições específicas, são redefinidos e reconstituídos. O autor ressalta que é um aspecto discursivo de mudança cultural e social, mas que tem recebido menor atenção do que merece na análise do discurso.

A abordagem de Fairclough (2016) apresenta controle interacional (incluindo a tomada de turno, a estrutura de troca, o controle de tópicos, o controle de agendas, a formulação, a modalidade e polidez).

a) Controle interacional, tomada de turno, estruturas de troca

As características de controle interacional asseguram uma boa organização interacional, como a distribuição de turnos, a seleção da mudança de tópicos, a abertura e o fechamento das interações. O controle interacional é exercido de maneira

colaborativa, pelas/os participantes, exceto quando há assimetria entre as/os participantes, quanto ao grau de controle. As convenções de controle interacional de um gênero corporificam exigências específicas sobre as relações sociais e de poder entre os participantes (FAIRCLOUGH, 2016).

A tomada de turno na conversa, a partir da discussão de Fairclough (2016), é uma forma de realização organizacional colaborativa das/os participantes, baseada em um conjunto simples de regras ordenadas: I) a/o falante atual pode escolher a/o próxima/o falante, dirigindo-se a ela/e, nomeando-a/o etc.; II) se isso não acontece, qualquer participante pode escolher a si mesma/o para próxima/o falante; e III) se isso não ocorre, a/o atual falante pode continuar.

Nas estruturas de troca descritas por Fairclough (2016), consideramos as estruturas denominadas transações ou episódios mais próximos de uma conversa (por isso foi decidida pela formação de um grupo focal com a participação de 8 alunos, além da professora pesquisadora e da pedagoga mediadora). Essa relação relatada ocorre, recorrentemente, em sala de aula, onde parte da aula pode ser constituída de perguntas e respostas, com a/o professora/professor abrindo e fechando a transação.

b) Polidez

Sobre a polidez na linguagem, Fairclough (2016) aponta-a como uma das grandes preocupações da pragmática anglo-americana dos anos de 1970-1980, demarcando a teoria de Brown e Levinson (1987) como a mais influente:

Eles pressupõem um conjunto universal de 'desejos de face' humanos: as pessoas têm 'face positiva' – querem ser amadas, compreendidas, admiradas etc. – e 'face negativa' – não querem ser controladas ou impedidas pelos outros. Geralmente é de interesse de todos que a face seja protegida. Eles veem a polidez em termos de conjuntos de estratégias da parte dos participantes do discurso para mitigar os atos de fala que são potencialmente ameaçadores para a sua própria 'face' ou para a dos interlocutores (FAIRCLOUGH, 2016, p. 212).

A polidez negativa usa a forma verbal "(você) poderia ajudar" em vez de simplesmente "ajude". Esse é um modo indireto de fazer um pedido, pois parece uma indagação à hipotética habilidade de A para ajudar. E compartilha a propriedade de indiretividade da estratégia "implícita". Então, dizer coisa explicitamente (fica mais próximo de uma imposição), sem nenhum tipo de reparação. Ao contrário, dizer coisas indiretamente é uma parte importante da polidez. Entretanto, a indiretividade pode exigir que A interprete seu significado. O que não aconteceu com esse exemplo: a

indiretividade de “(você) poderia ajudar” tornou-se convencional e não apresenta problema interpretativo (FAIRCLOUGH, 2016).

Os princípios da teoria de Fairclough estão expostos no trabalho de campo desta tese, no que se refere à interação entre pesquisador e representantes da instituição de ensino, pedagogas/os responsáveis pelas turmas, professoras/es das turmas e particularmente com as/os alunas/os. Mais adiante vamos detalhar o passo a passo e a explicitação da construção das relações sociais do “eu” na elaboração dos diálogos e na construção textual.

2.1.4 Grupos focais/teoria do método

O grupo focal é uma técnica de pesquisa quantitativa e qualitativa, dependendo com qual intenção é usada. Estudiosas/os no assunto, como Leny A. Trad (2009), definem grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, uma coleta de dados por meio de interações grupais. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico ou um conjunto de tópicos sugerido pela/o pesquisadora/pesquisador, coordenadora/coordenador e moderadora/moderador do grupo, a partir de um grupo de participantes selecionadas/os.

Os grupos focais podem estar associados a outras técnicas, por exemplo, entrevista individual e a observação participante. Nesta tese, outras duas técnicas foram utilizadas para a complementação dos estudos: um questionário on-line individual e outro questionário cuja resposta foi por meio de imagens. Na visão de Sônia Maria Guedes Gondim (2003), o ponto de partida para um projeto de pesquisa apoiado no grupo focal é a clareza dos objetivos traçados. Outros fatores importantes são: o número de participantes (idade, gênero, pertencimento racial, cultura etc.); o recurso tecnológico empregado (face a face ou mediado por tecnologia da informação); decisão de locais; as características que a/o moderadora/moderador assume (diretividade – não diretividade); e no tipo de análise (de processo e de conteúdo: oposições, convergências, temas centrais de argumentação intra e intergrupais, análises do discurso, linguística etc.).

Todos os fatores podem influenciar o processo de discussão e o produto dela decorrente, sendo muito relevantes: a questão da ética na pesquisa, para garantir a privacidade das/os participantes; a gravação em vídeo para a análise; e a opção por

grupos de pessoas conhecidas ou desconhecidas. O nível de estruturação do grupo está relacionado à elaboração de um roteiro a ser seguido. A diretividade assegura o foco do tema, mas pode inibir opiniões divergentes que enriquecem a discussão; já a flexibilidade facilita a interação da/o moderadora/moderador com o grupo, pois cada um apresenta uma dinâmica diferenciada exigindo maior ou menor diretividade (GONDIM, 2003).

A análise dos resultados do grupo focal é de suma importância para a pesquisa, momento em que se deve iniciar a codificação dos dados. Menciona-se aqui apenas a dos conteúdos que emergem na conversação empreendida no grupo (GODIN, 2003).

Ao presumir que as sessões dos grupos focais foram gravadas em vídeo e tratando-se do nível de análise grupal, deve-se codificar as menções que aparecem em cada um. Isso pode ser realizado no grupo, com base em categorias previamente elaboradas, ou de modo indutivo a partir de todas as respostas produzidas no grupo. As menções e categorias são organizadas em núcleos temáticos que dão suporte às linhas de argumentação, as quais revelam de que modo as/os participantes dos grupos focais se posicionaram diante do tema e foco de discussão (GONDIM, 2003).

O processo de análise deve ainda contemplar dois momentos: análise específica de cada grupo e análise comparativa do conjunto dos grupos realizados. Em síntese, o objetivo do processo é identificar tendências ou padrões de respostas ao tema de estudo.

3 RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Tendo em vista o processo de análise sócio-histórico da Hermenêutica da Profundidade (HP) do qual esta tese se utiliza, apresentamos um histórico sobre as relações de poder do grupo hegemônico em relação à população negra brasileira. Portanto, este capítulo dedica-se à realização de um breve estudo sobre relações raciais no Brasil, com ênfase nos estudos produzidos por Paulo Vinícius Baptista Silva (2008).

3.1 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

No início da terceira década do século XXI, muitos conceitos foram superados, outros perduram, cientes da condição atual, nesta tese utilizamos o conceito de raça como categoria de análise que, na visão de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2004), se baseia em dois princípios básicos: de que raças biológicas não existem; e de que raça é uma construção social, destituída de fundamentos biológicos. Historicamente a ideia de raças humanas e as bases sociais do racismo foram criadas e popularizadas com objetivos bem definidos, mas carecem de fundamentação científica (SILVA, 2008).

O século XIX foi fundamental para transformar as indagações sobre as diferenças humanas em pesquisas científicas. As ideias do racismo científico foram traduzidas, divulgadas e estudadas no Brasil. Na segunda metade do século XIX, as/os intelectuais brasileiras/os eram altamente influenciadas/os pelas teorias racistas.

É importante lembrar que nesse mesmo século veio a primeira grande crise do capitalismo, o que levou as grandes potências mundiais da época ao imperialismo e ao neocolonialismo, e que resultou na invasão e divisão do território da África, segundo a Conferência de Berlim de 1884 (SILVIO ALMEIDA, 2019). O neocolonialismo fincou suas raízes no discurso da inferioridade racial dos povos colonizados, que, segundo seus formuladores, estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento.

As teorias raciais produzidas na Europa repercutiam no Brasil de forma selecionada. Diante de uma vasta variedade de linhas, autores do darwinismo social foram demasiadamente traduzidos, estudados e citados, com destaque para a

postulação da raça como critério de hierarquia, determinação racial dos comportamentos e dos males da miscigenação (SILVA, 2008). A decorrência de que a miscigenação deixava a nação inviabilizada levou a uma saída inusitada: a absorção parcial das teorias raciais produzidas na Europa, vindo a constituir-se um modelo racial particular. Isso acabou prevalecendo a posição otimista da miscigenação (SILVA, 2008).

Havia uma preocupação geral a respeito do assunto: médicos confinando os considerados fora da “norma”, deputados das assembleias legislativas de todo o país apresentavam ousadas propostas de imigração, cuja tese mais convincente foi a de Sílvio Romero, crítico literário, promotor, juiz e deputado, uma “visão otimista” sobre a miscigenação (BENTO, 2014). Essa visão estava fundamentada numa situação a qual o Brasil teria que enfrentar:

Havia um perigoso equilíbrio entre o contingente branco e o não branco na população brasileira. Deixar que esse equilíbrio se rompesse a favor do segmento branco por meio da reprodução natural da população era aguardar um processo histórico-biológico e de resultados imprevisíveis, talvez indesejado. As teses a favor dos povos ideais brancos, latinos e católicos, que iriam rapidamente fazer a balança pender para o lado dos brancos, perpassavam toda a retórica da época [...] (JOÃO BAPTISTA BORGES PEREIRA, 2011, p. 278).

Para resolver esse problema, intelectuais da elite brasileira incentivavam a vinda de imigrantes europeus, com a intenção de aumentar a população branca rapidamente, pela via da mistura racial. A visão racista da ciência do momento advogava que a raça branca, naturalmente mais forte, venceria logo adiante (esse era o ideal da política do branqueamento), e conseqüentemente a mistura racial brasileira proporcionaria uma população cada vez mais “alva”, um tipo brasileiro cientificamente planejado.

A ideologia do branqueamento foi sustentada politicamente durante parte do século XIX e XX. Houve apoio maciço à imigração europeia branca e à proibição à imigração negra e asiática. Entre o censo de 1872 e o censo de 1940, houve uma explosão da população branca, de 3,8 milhões (38,1%) para 26,2 milhões de habitantes (63,5% do total) (SILVA, 2008).

O ideário de branqueamento alimentou a noção de democracia racial. A partir de 1930, a concepção de mestiço como símbolo da identidade nacional passou a ser dominante (SILVA, 2008) e foram difundidas ideias sobre a harmonia entre os grupos

raciais. A obra de Gilberto Freyre, *Casa grande & senzala*, foi um veículo fundamental para a disseminação das ideias de cordialidade nas relações raciais. A concepção de que o Brasil era um país sem barreiras que impediam a ascensão de todas/os as/os membras/os da sociedade foi absorvida internamente. No plano externo, o Brasil fazia um esforço para mostrar que as relações raciais eram cordiais, e que não havia marcações sociais baseadas em critérios de raça. Esse conjunto de ideias, após a década de 1930, foi rapidamente internalizada pela população brasileira e passou a ter grande aceitação (SILVA, 2008).

O Brasil como “paraíso racial” não duraria muito tempo. No início da década de 1950, o mundo temia a repetição do terror nazista. Assim, a recém-criada UNESCO, visando à prevenção de tragédias semelhantes, patrocinou no Brasil uma pesquisa interessada na imagem que este país havia propagado, de “um país de relações raciais harmônicas”, o que poderia significar um modelo a ser seguido. Os resultados, apontaram as grandes desigualdades entre brancas/os e não brancas/os no país. O projeto foi importante para a crítica da concepção de democracia racial e para a mudança de concepção no campo das Ciências Sociais brasileiras (SILVA, 2008, p. 73).

Os dados da pesquisa, em São Paulo, demonstraram a continuidade, após a libertação da escravidão, da subalternidade de pretas/os e pardas/os (SILVA, 2008). Isso se deu pelo fato de a abolição ter sido realizada sem a preocupação com a inserção social das/os negras/os libertas/os na sociedade brasileira. A ausência de condições estruturais para essa inserção contribuiu para reforçar o imaginário racista e acirrou as desigualdades entre brancas/os e negras/os (GOMES, 2019). As relações entre grupos raciais foram regidas por uma etiqueta de relações raciais que tornou o tema racial um tabu. Assim, a opinião pública esteve informada pelos ideários do branqueamento e da integração nacional (SILVA, 2008). Os movimentos negros que se constituíram nas décadas de 1920 e 1930 foram importantes instrumentos de luta contra as assimetrias sociais, mas sucumbiram, porque os ideais da integração nacional, acima das desigualdades raciais, foram incorporados pela população negra (FLORESTAN FERNANDES, 1971).

Os estereótipos e preconceitos raciais continuariam atuantes na sociedade brasileira durante todo o período, intervindo no processo de competição social e de acesso às oportunidades, assim como influenciando no processo de mobilidade intergeracional, restringindo o lugar social da/o negra/o. Dados das pesquisas, em São

Paulo, apontaram que a cor branca facilita a ascensão social (sem, contudo, garanti-la), ao passo que a cor negra implica numa preterição social (não sendo uma exclusão incondicional) (ORACY NOGUEIRA, 1985). Silva (2008) explica que a exclusão do negro não é incondicional, entretanto a ascensão social não rompe com todas as barreiras:

[...] como se trata de uma **lógica da preterição**, e não de exclusão incondicional, a ascensão social pode, em circunstâncias específicas, levar um indivíduo negro a romper determinadas barreiras impostas às “pessoas de cor”. Um indivíduo negro que conquista recursos materiais pode suplantando certas barreiras de segregação, tornando-se sócio de um clube, por exemplo, mas seus traços fenotípicos continuam a impor-lhe preterições. O fato de determinados indivíduos romperem algumas barreiras foi (e é) utilizado como argumento em prol da concepção de democracia racial (SILVA, 2008, p. 74).

Outro sustentáculo da democracia racial é a correlação entre raça e classe social na hierarquização das pessoas (ROGER BASTIDE, 1971). Os casos de discriminação contra pessoas negras são justificados como determinados pela classe social. Outro resultado significativo dos estudos é a descrição da convivência entre preconceito de cor e a experiência de que a/o brasileira/o tem preconceito de ter preconceito (BASTIDE, 1971).

Fernandes (1964), em sua tese, fez crítica à dissimulação das atitudes racistas no Brasil, intitulada como mito da democracia racial. Militantes negras/os incorporaram essa ideia e passaram a tratar e combater a democracia racial como uma ideologia (SILVA, 2008). O ideal de democracia racial prevaleceu entre 1930 e 1970 (GUIMARÃES, 2002). Os argumentos sobre democracia racial, gradativamente, deixaram de ter aceitação acadêmica, entretanto continuavam nos discursos sobre o Brasil, uma insistência em argumentar contrariamente sobre direitos das/os negras/os (SILVA, 2008).

Os jornais da época se encarregavam de reproduzir discursos elitistas, contrários aos problemas raciais, dizendo que a miscigenação aparou todas as arestas da desigualdade racial, e defendiam o não atrelamento das lutas de classe com as lutas de raça – argumentando que essa reivindicação não fazia sentido, uma vez que o Brasil não tinha problemas raciais. O fenômeno da miscigenação teria possibilitado a formação da nação harmônica, ultrapassando e fundindo os grupos raciais presentes na sua formação, dando espaço a uma nação integrada, mesmo que heterogênea.

No final da década de 1970, o movimento negro foi revigorado, com o objetivo de desmascarar a democracia racial, discurso que impedia a organização das lutas antirracistas. A construção da identidade negra, valorização das origens e a denúncia contra o mito da democracia racial foram as principais bandeiras do Movimento Negro Unificado (MNU) contra a Discriminação Racial (SILVA, 2008).

No mesmo período, as pesquisas sobre relações raciais foram retomadas, os resultados foram somados ao do movimento negro no sentido de desmascarar o engodo que representavam as ideias de relações harmônicas, na ausência de cores na estratificação social. Os indicadores de áreas diversas – trabalho e renda, mobilidade social, saúde, educação, padrões de casamentos – mostraram-se fortemente favoráveis a brancas/os, em comparação com negras/os e pardas/os. As diferenças entre pretas/os e pardas/os eram pequenas, posteriormente (na realização de provas estatísticas) pretas/os e pardas/os foram reunidos em uma única categoria, denominada “negros” (SILVA, 2008).

A partir da década de 1980, as pesquisas sobre relações raciais passaram a ser mais frequentes e distribuídas em áreas diversificadas (SILVA, 2008). No final da década de 1980, pouco se discutia sobre a necessidade de políticas específicas para melhorar os patamares de inserção e integração da população negra à sociedade (LUCIANA JACCOUD, 2009, p. 19).

O período histórico sobre as relações raciais no Brasil não termina por aqui. Refletiremos mais adiante sobre o papel do movimento negro na ação política e educacional, na qual serão incluídos o final da década de 1980, especificamente a construção da Constituição Federal de 1988, bem como a primeira década do novo milênio, com a luta para implementação de ações reparatórias, o advento da Lei nº 10.639/03, o Parecer nº 01/04 e até os dias atuais.

3.2 RACISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ao usarmos raça como categoria de análise, temos que desembaralhar alguns outros conceitos a serem utilizados neste estudo, tais como: racismo, preconceito racial e discriminação racial. Guimarães (2004, p. 19) enumera uma série de significações do termo racismo e explica que está tratando somente daqueles cobertos pela legislação brasileira: a) o preconceito racial, expresso verbalmente por meio de ofensas pessoais; b) a discriminação racial, que é o tratamento desigual de

peças, na vida social, baseado na ideia de raça; c) a expressão doutrinária do racismo ou a incitação pública do racismo.

Para Kilomba (2019), o racismo se estrutura em três características distintas e entrelaçadas: a primeira é a construção da diferença; a segunda característica está ligada aos valores hierárquicos; a terceira está vinculada ao poder histórico, poder político, social e econômico. Neste primeiro eixo, a pessoa é vista como diferente devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. Na segunda característica, não só a/o indivíduo/a é vista/o de forma “diferente”, como também essa diferença é articulada por meio do estigma, da desonra e da inferioridade. Esses estigmas nos levam a alguns aspectos encontrados na teoria de Thompson (2007), como a *naturalização*. Isso acontece quando:

Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como ‘a/o problemática/o’, ‘a/o difícil’, ‘a/o perigosa/o’, ‘a/o preguiçosa/o’, ‘a/o exótica/o’, ‘a/o colorida/o’ e ‘a/o incomum’. Esses dois últimos processos – a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia – formam o que também é chamado de *preconceito* (KILOMBA, 2019, p. 75-76, grifos da autora).

Segundo Kilomba (2019), a terceira característica do racismo (o poder histórico, político, social e econômico) é a combinação do preconceito e do poder em forma de racismo. Se os outros grupos raciais não têm poder, e a hegemonia pertence à branquitude, neste sentido, o racismo é a supremacia branca.

A saber, o racismo não tem um formato único. O que é praticado no Brasil, por exemplo, apresenta peculiaridades que não se encontra nos Estados Unidos. Na década de 1950, seriam definidos a qualidade e o modo específico do racismo brasileiro, já que na retórica, e não na prática, a/o brasileira/o tentava e ainda tenta se esquivar de todas as maneiras, e dificilmente assume ser racista. Nogueira (1998) colaborou muito para exemplificar a especificidade do tipo de preconceito racial aqui existente (estudando relações raciais em Itapetininga/SP). Ele apontou que no Brasil, o preconceito racial era de marca, ou seja, atuaria com base na aparência das pessoas, cor de pele, cabelos e feições.

Nogueira testou os resultados de um experimento natural. Comparou carreiras de imigrantes italianas/os com as das/os negras/os, na cidade de Itapetininga. A cidade paulista tinha recebido uma boa leva de imigrantes italianas/os (processo de branqueamento da população brasileira) com qualificações inferiores às/aos

negras/os, no período pós-abolição. O resultado, em 1940, deveria apresentar posições similares ou registrar uma situação melhor para as/os negras/os, já que tinham uma qualificação melhor. As/os italianas/os eram na sua maioria camponesas/es. Porém, os resultados foram extremamente desiguais (NOGUEIRA, 1998). Tais imigrantes se aproveitaram desse preconceito racial de marca para serem aceitos em “boas famílias” e consolidar seus privilégios. Com isso, tiveram uma ascensão social rápida, e as/os negras/os mantiveram a mesma posição.

3.3 A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO CONTRA A ESTRUTURA DO RACISMO BRASILEIRO

Se o racismo no Brasil possui características estruturais e é estruturante da sociedade brasileira, o Movimento Negro sempre esteve na vanguarda disso, a fim de transformar as estruturas sociais e conquistar para essas/es “outras/os” o seu lugar de existência afirmativa. Ao trazer o debate sobre racismo à cena pública e indagar o seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe uma conotação emancipatória e não inferiorizante (GOMES, 2017).

Ao dar novo sentido a raça como potência de emancipação, o Movimento Negro passa a questionar a própria história do Brasil (que privilegia a branquitude em detrimento da negritude), criando enunciados e instrumentos teóricos para explicar como o racismo brasileiro opera, não somente na estrutura do Estado, mas principalmente na vida cotidiana das pessoas.

O Movimento Negro coloca em xeque o mito da democracia racial ao politizar a raça desvelando a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre as/os negras/os. Sua história, sua cultura, práticas e conhecimentos tiram a população negra da suposta inferioridade racial (GOMES, 2017). A luta das/os negras/os é marcada pela solução dos seus problemas em uma sociedade complexa, sobretudo os relacionados ao preconceito e à discriminação racial que as/os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, a raça é o fator determinante de organização das/os negras/os em torno de um projeto comum de ação (PETRÔNIO DOMINGUES, 2008).

O Movimento Negro configura-se como um ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo de sua história. A educação é tema de contínua preocupação e discussão no Movimento Negro, um direito que foi negado sistematicamente às negras e aos negros no Brasil. O Movimento Negro é o grande articulador das conquistas desse direito ao longo de séculos.

A partir do final dos anos de 1970, o Movimento Negro e as/os intelectuais negras/os e não negras/os sinalizaram que a desigualdade a qual atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, é um fenômeno mais complexo e multicausal, produto de artimanhas entre o plano econômico, político e cultural (VALTER ROBERTO SILVÉRIO, 2002).

A interpretação da raça como estrutural e estruturante para se compreender a complexidade do quadro de discriminação e desigualdades no Brasil, realizada pelo Movimento Negro, passa a ocupar espaço nas análises sociológicas e entre as/os formuladoras/es de políticas públicas (GOMES, 2017). O papel do Movimento Negro é destacado por Suely Carneiro (2002, p.10): “os atuais dados da desigualdade racial conferem autoridade às denúncias dos movimentos negros contemporâneos sobre as diferenças de direitos e oportunidades existentes em nossa sociedade em prejuízo da população negra”. Portanto, as ações do Movimento Negro incluíram o assunto racismo nas agendas políticas e da justiça brasileira (HÉDIO SILVA JÚNIOR, 2007).

O Movimento Negro é um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades (políticas e culturais) espalhadas pelo Brasil. Divergências e disputas internas acontecem, mas, por outro lado, consensos são construídos, por exemplo: a luta no resgate do herói negro Zumbi dos Palmares; a criação do dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra; a necessidade de criminalização do racismo; o artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988; e o papel da escola como instrumento reprodutor do racismo (SILVA JÚNIOR, 2007).

3.4 O MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO

O Movimento Negro teve participação importante nos fóruns decisivos da política educacional. Uma experiência que não poderia ficar de fora desse relato é a fundação e a ação do Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), que nasceu para contestar a discriminação racial, formar atrizes/atores e dramaturgas/os

negras/os e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira (GOMES, 2017). Além disso, o TEN teve um importante papel na vida de suas/seus primeiras/os participantes que eram operárias/os, empregadas/os domésticas/os, faveladas/os sem profissão definida, modestas/os funcionárias/os públicas/os. Muitas/os foram alfabetizadas/os pelo TEN e lhes foi oferecida uma nova atitude, um critério próprio para indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. O Jornal Quilombo (1948-1950) reivindicava o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, bem como a admissão de estudantes negras/os no ensino secundário e universitário, além do combate ao racismo com base em medidas culturais e o esclarecimento de uma imagem positiva da/o negra/o ao longo da história – eram postos dessa organização (ABDIAS NASCIMENTO, 2004).

No início do século XX, a inclusão da/o negra/o na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais de 1940 e 1960. Após a instauração da Ditadura Militar em 1964 e a promulgação da LDB nº 5.692/71, a questão racial esteve ausente dos debates da educação nacional. O retorno só se deu com a nova LDB (Lei nº 9.394/96), com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B e, mais tarde, já no novo milênio, com a Lei nº 10.639/03 (GOMES, 2017). No final da década de 1970, foi criado, em São Paulo o Movimento Negro Unificado (MNU), uma organização de caráter nacional que elegeu a educação e o trabalho como duas pautas na luta contra o racismo (GOMES, 2017).

Até a década de 1980, a luta pela educação tinha um discurso mais universalista. Mas o Movimento foi percebendo que essas políticas com esse caráter, quando implementadas, não atendiam aos interesses da população negra. Dessa forma, o discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas passaram de possibilidade para uma demanda real, principalmente no formato de cotas.

A década de noventa foi caracterizada pela luta dos movimentos sociais que buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito, em meio às políticas neoliberais. A partir da segunda metade dessa década, a raça ganhou outra conotação na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. Dentre as diversas ações do Movimento Negro, destaca-se a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (1995). Nessa ocasião, o Movimento apresentou o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”, que contava com a

demanda por ações afirmativas como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho (GOMES, 2017).

Nos anos 2000, ocorreu a culminância de uma trajetória de lutas que o Movimento Negro gestada em várias décadas. O fato marcante foi a participação do Movimento Negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, Durban, na África do Sul. O Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país, e se comprometeu a construir medidas para a sua superação. Entre as medidas, estavam as ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, 2017).

Em 2003, uma demanda antiga do Movimento Negro é contemplada. Foi sancionada a Lei nº 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Base (LDB), tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/04. Posteriormente, essa lei foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

3.5 RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS

As pesquisas brasileiras que têm como foco as relações étnico-raciais em livros didáticos vão se diferenciando ao longo das décadas. Podemos observar a existência de três momentos dessas produções. As primeiras pesquisas ocorreram na década de 1950 e objetivavam a explicitação de preconceitos nos livros didáticos. Após essa primeira fase, inicia-se um período de quase nulidade, o que coincide com o período da Ditadura Militar brasileira. O tema volta às pesquisas com a abertura política na década de 1980, distinguindo-se pelo desvelamento de preconceitos, estereótipos e discriminações implícitas. O terceiro momento é marcado por estudos que permitiram a apreensão da discriminação na literatura didática, pensada particularmente para alunas/os brancas/os e apresentando rupturas e permanências no decorrer da primeira década do novo milênio em diante.

Os debates no que tange às relações étnico-raciais nos livros didáticos vêm se intensificando, principalmente após a promulgação da Lei nº 10.639/03, embora as pesquisas específicas sobre o tema, segundo Silva (2008), apresentam-se ainda

dispersas. O autor elabora a análise dos discursos sobre negras/os e brancas/os em livros didáticos de Língua Portuguesa e também constrói uma retrospectiva avaliativa referente ao que mudou e ao que permaneceu sobre as relações étnico-raciais no livro didático, baseando-se em pesquisas realizadas desde a década de 1950 até meados do ano 2000. Silva procura, ainda, verificar em que medida o discurso racista foi mantido ou superado.

As pesquisas realizadas com base na década de 1950 apontavam para manifestações de preconceito e discriminação de forma velada, raramente de maneira aberta (com hostilidades diretas ou em defesa de um grupo étnico-racial em detrimento do outro). Os pioneiros dessa década foram: Guy de Hollanda (1957) e Waldomiro Bazzanella (1957).

Nas décadas de 1970 e 1980, a pesquisa de Regina Paim Pinto (1987) tratou diretamente da discriminação racial no livro didático, numa perspectiva diacrônica. Pinto analisou livros de leitura para a quarta série do ensino fundamental, publicados entre 1941 e 1975. A autora concluiu que as/os personagens brancas/os eram apresentadas/os como representantes da espécie, apontava a naturalização da condição de branca/o, tinham nome e ocupavam cargos importantes. As personagens negras raramente apareciam, eram identificadas pela raça, e nos postos de trabalho apareciam em funções desvalorizadas. No final da década de 1980, Vera R.S. Triumpho (1987) e Ana Silva (1988) apresentam resultados semelhantes a tais dados.

Já na década de 1990 e início dos anos 2000, pesquisas sobre relações raciais em livro didático aparecem em grande número. Thaís M. Chinellato (1996) apontou que, sem exceção, as personagens negras presentes nas crônicas desempenhavam papéis estereotipados ou estigmatizados, empobrecidos, com atributos negativos, sem nome e sem qualquer sinal de positividade. Pinto (1987), ao analisar livros de História do Brasil, concluiu que, com a pressão do Movimento Negro, alguns conteúdos de História do Brasil foram revistos, entretanto de forma superficial. Nos estudos de Mariléia dos Santos Cruz (2000), os resultados apontam pontos convergentes com as pesquisas de Pinto (1987) e OLIVEIRA (2000).

As pesquisas mais recentes sobre relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa (ADELMA DAS NEVES BARROS, 2001; SILVA, 2008; TEIXEIRA, 2006; LUCIANE WATTHIER, 2008; IVANA FREITAS, 2009; ANDRÉIA FERNANDA ORLANDO *et al.*, 2008; FABIANA LIMA, 2010; CÂNDIDA SOARES DA COSTA, 2004; SILVA, 2012; ELISABETH ROSA DA SILVA JÚNIA, 2010; PACÍFICO, 2011; SILVA,

2016) demonstram formas de hierarquização racial e desvalorização da/o negra/o presentes nos discursos, bem como observam rupturas e permanências nas representações das relações étnico-raciais. Porém, tais mudanças não significam ausências de desigualdades, pois houve melhora em alguns aspectos (ilustrações de personagens negras/os e brancas/os sem estereótipos), mas surgiram diferentes formas de discriminação. As mesmas pesquisas apresentam como traço comum à sub-representação de personagens negras em posição subalterna ao lado de personagens brancas como representantes naturais da humanidade (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013).

Na dissertação intitulada “*Relações Raciais no Livro Didático Público do Paraná*”, de Tânia Mara Pacífico (2011), há crítica sobre a estigmatização da mulher negra, tratada como objeto e sendo hiperssexualizadas, naturalizada pelo discurso, além de aparecer em posições passivas e sem possibilidade de ação. Júnia (2010) trabalhou com livros didáticos de Língua Portuguesa de séries iniciais do ensino fundamental, com três coleções, que, em 2007, receberam nota máxima no que diz respeito à contribuição para uma ética plural e democrática (critério que se preocupava com a representação étnico-racial em textos e imagens); além disso, observou que os livros apresentavam padrões de estereótipos e outras formas de hierarquias, com um discurso persistente em apontar a/o negra/o presa/o ao passado colonial de escravização. A pesquisadora surpreendeu-se, pois, ao analisar os manuais das/os professoras/es, captou a preocupação em desenvolver temáticas voltadas para a formação ética das/os alunas/os. Não tenham, porém, mesma preocupação com a educação para as relações étnico-raciais. Em relação às crianças negras, elas foram representadas em posições subalternas, em situação de miséria, em lugar de desigualdade, de sofrimento, sem acessibilidade aos bens produzidos pela sociedade. Em contrapartida, as crianças brancas são representadas por imagens associadas à educação, lazer, práticas de cidadania e apresentadas nas narrativas como representantes da espécie. Essa pesquisa na área de Língua Portuguesa, que analisou livros adquiridos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) após o edital de 2007, apresenta resultados negativos em termos de valorização da população negra, contrariando o próprio edital do referido programa de compra de livros.

Na mais recente pesquisa de livros didáticos, Silva (2016) analisou quatro livros didáticos de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental, aprovados

pelo PNLD de 2010. Os livros foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, registrando dados sobre personagens em textos e ilustrações, em comparações aos resultados obtidos por João Bernardo Silva Filho (2005). Tais resultados gerais da pesquisa apontaram: das 541 personagens ilustradas, 445 são brancas e apenas 96 são negras, o que resulta em uma taxa de branquitude de 4,6; e, das 100 personagens citadas textualmente, 79 são brancas enquanto 21 são negras, taxa de branquitude de 3,8. Além da disparidade nos números, a pesquisadora observou que as personagens negras não apresentaram fala ou ação, como também não havia alusão às origens africanas. Forma similar ao estudo de Silva Filho (2005), nessa pesquisa as personagens negras foram sub-representadas e menos complexas em relação às personagens brancas.

No que se refere aos livros de História, as pesquisas apontavam mais permanências do que mudanças. Mantém-se a tendência à representação da população negra exclusivamente como escravizada, uma projeção que vem se mantendo em várias pesquisas (ANDERSON RIBEIRO OLIVA, 2003; SILVA FILHO, 2005; ANDREA A. CARVALHO, 2006; TEIXEIRA, 2006; KARLA OLIVEIRA, 2010; VERIDIANE CINTIA DE SOUZA OLIVEIRA, 2011), inclusive dando a impressão de eternização da condição de escravizada como inerente à população negra e atuando para a *reificação* da subordinação de negras e negros. Os discursos insistem na associação da/o negra/o à/ao escravizada/o, desconsiderando toda e qualquer participação da/o negra/o nos diversos segmentos da sociedade brasileira. As pesquisas revelam que textos e imagens dos livros de história contribuem para a manutenção do estereótipo de negras/os, a ausência de conteúdos de educação das relações étnico-raciais, além do silenciamento sobre o continente africano, uma vez que conteúdos ligados ao continente europeu, suas crenças, seus costumes, sua cultura, são privilegiados nos livros pesquisados (SILVA FILHO, 2005; CLEONICE DE FÁTIMA SOUZA, 2010; OLIVEIRA, 2010; SILVA; TEIXEIRA, PACÍFICO, 2013).

Analisando duas coleções de história para o ensino médio e comparando 2088 com 2012, Souza (2015, p. 252) observou mudanças positivas nos livros de 2012 em comparação com os anteriores, mas percebeu ainda silêncio em relação à cultura africana e presença de representações eurocêntricas, além de, mesmo com a exigências da Lei 10.639/03 e das comissões de avaliação dos livros, permanecem discursos de preconceito e imagens estereotipadas, ainda que em menor quantidade. O mesmo autor analisando a coleção de livros didáticos mais vendida para o PNLD

do Ensino Médio de 2015 e 2018, observou substituição de imagens canônicas da escravidão por novas iconografias historiográficas, no entanto a permanência de formas de hierarquia racial por meio de estereotípias (em menor frequência em 2018) e circunscrevendo a história da África e de africanos da diáspora em partes específicas da coleção (SOUZA, 2021).

Um estudo localizado na área de história sobre livros distribuídos pelo PNLD após 2007 também apontou resultados muito restritivos. Analisando livros para 7º e 8º anos, escolhidos por escolas do Paraná no PNLD 2008, Cleonice de Fátima Souza (2010) constatou, além da permanência da representação da/o escravizada/o, a coisificação da personagem negra. Nos livros para o 7º ano sobre o período colonial, a/o escravizada/o aparece como peça, passiva/o e massacrada/o pelo sistema. As imagens reproduzem cenas dramáticas como castigos corporais, fugas e torturas. Nas três coleções analisadas, aparecem 120 imagens representando segmento social negro; a maioria delas retratava cenas da escravização e castigos, e apenas 17 imagens apresentavam aspectos positivos do povo negro, tais como líderes políticos, ativistas sociais, esportistas e artistas (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013).

As pesquisas apresentadas a seguir são das áreas de Geografia e Ciências. Na disciplina de Geografia, Ratts (2007) analisou livros didáticos com objetivo de observar conteúdos relacionados aos negros e à África por meio de gravuras. As imagens encontradas, em número escasso, são estereotipadas como África selvagem, rural e pobre.

Em uma pesquisa com livro didático de Geografia do 2º ano do ensino médio, recomendado pelo PNLD de 2010, Wellington Oliveira dos Santos (2012) observou mais permanência de estereótipos do que mudanças. Os livros apresentam alguns eixos cuja presença da/o negra/o é praticamente inexistente, tais como: saber científico introdutório, espaço reservado às/aos brancas/os e a/o negra/o preferencialmente ocupando o lugar de miséria. A discriminação foi mais intensa em relação às mulheres negras. A sub-representação negra foi mantida, houve um baixo índice de corpos negros, grande parte deles estereotipados na publicidade, e personagens negras excluídas/os de espaços relacionados a poder e status social. A pesquisa de Santos (2012), tal qual a pesquisa de Ratts (2006), identificou a ausência de África no discurso científico e tecnológico. Os pontos positivos ficaram por conta das imagens de personagens negras com relações familiares saudáveis, a ausência

da/o negra/o escravizada/o e, por conseguinte, a ausência da folclorização da/o negra/o brasileira/o.

Edimara Gonçalves Soares e Santina Célia Bordini (2009) analisaram quatro coleções da disciplina de Ciências distribuídas pelo PNLD de 2007 para anos iniciais e verificaram um predomínio do homem branco em relação à mulher branca e às/aos negras/os. Verificou-se também a posição de superioridade de personagens do homem branco e heterossexual em espaços de saber científico, ao passo que personagens negras apareciam em situação de desvantagem social ou em destaque no esporte.

Em outro estudo, foram analisadas por Ana Lúcia Mathias (2011) as ilustrações de livros didáticos da disciplina de Ciências de 7º ano do PNLD de 2008 e 2011. Foram encontradas imagens que valorizam personagens negras, diferentemente de outros estudos. A novidade foi uso de imagens em que as personagens negras aparecem como representantes da espécie humana, rompendo com a branquitude normativa, criticadas nos demais estudos. Outras imagens consideradas positivas: corpo humano negro (nos temas específicos de conteúdo do corpo humano); personagens negras em família; médicas/os e cientistas negras/os. Por outro lado, em Silva, Teixeira e Pacífico (2013), constatou-se a sub-representação: havia apenas 20% de personagens negras nas ilustrações.

Para visualização dos dados das pesquisas sobre negras/os e brancas/os no livro didático, este QUADRO 4 foi organizado por Silva (2005), revisado por Sergio Luis do Nascimento (2009), por Pacífico (2011) e por Silva, Teixeira e Pacífico (2013).

QUADRO 4 – SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE NEGRAS/OS E BRANCAS/OS NO LIVRO DIDÁTICO

INFORMAÇÕES	PESQUISAS
Pesquisas que apontam as/os personagens brancas/os como representantes da espécie humana, na maioria das ilustrações, estão sempre em posição de destaque.	PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; OLIVA, 2003; COSTA, 2004; RIBEIRO, 2004; CARVALHO, 2006; SUELI PEREIRA, 2006; SILVA FILHO, 2005; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; PACÍFICO, 2011; SOUZA, 2015; SILVA, 2016.
Personagens negras/os menos elaboradas/os que as/os brancas/os.	PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; JÚNIA, 2010; SOUZA, 2010; RIBEIRO DA SILVA, 2011; FARIA, 2011; PACÍFICO, 2011; SACRAMENTO SILVA, 2016.
Personagens negras/os são sub-representadas/os no livro didático.	ANA SILVA, 2001; BARROS, 2001; COSTA, 2004; PAULO SILVA, 2005; RIBEIRO, 2004; FILHO, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; SOUZA, 2010; LIMA, 2010; ROCHA, 2011; PACÍFICO, 2011; SOUZA, 2015; SILVA, 2016.
Personagem negra/o aparece com menor frequência em contexto familiar.	PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988, 2001; PAULO SILVA, 2005; TEIXEIRA, 2006.
Crianças negras representadas em situações consideradas negativas.	ANA SILVA, 1988. Raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer: ANA SILVA, 1988; PAULO SILVA, 2005; RIBEIRO, 2004; TEIXEIRA, 2006; JÚNIA, 2010; SIDNEI SOUZA, 2015; 2021.
Negras/os prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição de coadjuvante ou como objeto da ação da/o outra/o , em contraponto com as/os personagens branca/os, com atuação e autonomia.	PINTO, 1987; CHINELLATO, 1996; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; SILVA, 2016.
Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentam as concepções preconceituosas compartilhadas pelas/os personagens negras/os .	CHINELLATO, 1996.
As crônicas mais frequentes em textos didáticos apresentam as/os personagens negras/os pobres ou miseráveis, que desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados.	CHINELLATO, 1996; TEIXEIRA, 2006; RATTIS et al., 2006-2007; ORLANDO, 2008; SOARES; BORDINI, 2009; FREITAS, 2009; LIMA, 2010; ROCHA et al., 2011. Por outro lado, as narrativas das crônicas desvelaram a existência do preconceito e o utilizaram para expor ao ridículo as/os agentes preconceituosas/os : CHINELLATO, 1996.
Personagens negras/os em contexto social-cultural omitido , prevalecendo valores da cultura europeia.	NEGRÃO, 1988; ANA SILVA, 1988, 1995; CHINELLATO, 1996; PINTO, 1987; OLIVEIRA, 2000; OLIVA, 2003; COSTA, 2004; SILVA FILHO, 2005; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; CATEN, 2010; SOUZA, 2010; SOUZA, 2015.
Textos que condicionam a representação da/o negra/o como escrava/o , vinculando-a/o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo.	OLIVEIRA, 2000; OLIVA, 2003; RIBEIRO, 2004; TEIXEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2010. Associando o trabalho livre e o progresso do país às/os brancas/os: CRUZ, 2000; RIBEIRO, 2004; FILHO, 2005; WATTHIER, 2008; JÚNIA, 2010; CATEN, 2010; SOUZA, 2010; SOUZA, 2015.

(continua)

(continuação)

INFORMAÇÕES	PESQUISAS
Manutenção da população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada.	OLIVEIRA, 2000; PINTO, 1987; CRUZ, 2000; COSTA, 2004; RIBEIRO, 2004; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; JÚNIA, 2010; SOUZA, 2015;2021
Omissão e superficialidade ao estudo obrigatório do continente africano e das civilizações africanas conforme Lei 10.639/03.	OLIVA, 2003; FILHO, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; RATTS, 2006; NASCIMENTO, 2009; CAATEN, 2010; SOUZA, 2010; SOUZA, 2015.
Estigmatização da mulher negra – tratada como objeto e com hiperssexualidade discursivamente construída como natural, além de posição passiva sem possibilidade de ação.	WATTHIER, 2008; FREITAS, 2009; ORLANDO et al., 2008; LIMA, 2010; SILVA, 2012; PACÍFICO, 2011.
Ausência de negras/os como construtoras/es de saber científico, diferentemente de personagens brancas/os; ao mesmo tempo, as/os negras/os foram as/os personagens preferenciais na ocupação do espaço de miséria.	SANTOS, 2012.
A África ausente no discurso científico-tecnológico.	RATTS et al, 2006-2007.
predominância do homem branco em relação à mulher branca e às/aos negras/os, com espaço de saber científico e de poder reservado a homens brancos heterossexuais.	SOARES; BORDINI, 2009.
Personagens negras/os apresentados como representantes da espécie, personagens negros em família, embora a sub-representação estava presente, com somente 20% de personagens negras/os nas ilustrações.	MATHIAS, 2011.

FONTE: Adaptado de SILVA (2005, p. 14) e PACÍFICO (2011, p. 66).

3.6 CONCEITO DE BRANQUIDADE E BRANQUITUDE

Na discussão sobre a discriminação racial contra o não-branco, vamos em busca de dois conceitos, que inicialmente podemos dizer que se trata da mesma imposição do sujeito branco sobre o não branco, entretanto, os sentidos são particulares. *A branquidade e a branquitude*. O pesquisador Paulo Vinícius Baptista Silva (em suas pesquisas e particularmente no artigo Fúlvia Rosemberg, *lansã, toda Calibã* (2021 não publicado), destaca mais uma contribuição da pesquisadora Fúlvia Rosemberg, que foi a primeira pesquisadora brasileira, a situar a normatividade branca como conceito no centro de sua análise sobre hierarquias raciais no país (1985), que indicava o branco como representante da espécie, por essa condição, seus atributos como universais. Ao não branco Rosemberg (1985) apontou entre inúmeras formas latentes de discriminação, a “negação de seu direito à existência

humana”. O termo branquitude, será usado na perspectiva Frankenberg (2004), Henry Giroux (1999), Diangelo (2018); bem como o posicionamento da branquitude na visão de Bento (2014); Kilomba (2019) e Bonilla-Silva (2020), que usam o termo para estabelecer o “lugar” ocupado pela população branca nas sociedades estruturalmente racistas e o silêncio como manutenção de privilégios, apresentado por Silva (2012).

Para Frankenberg (2004, p. 309), a branquitude vive numa gangorra, “num estado contínuo de ser vestida e despida, marcada e encoberta”. Essa situação vem ocorrendo desde a época em que foi usado pela primeira vez, no *Movimento das Grandes Navegações*, as viagens imperialistas europeias pela África, América, Ásia, pela Austrália e região do Pacífico, povoando-as e expropriando-as. É sabido que a colonização se tornou um projeto especificamente racial. Projeto que não será detalhado na tese, por ser variado e muito complexo.

A identidade racial da branquitude faz parte de uma construção ideológica de poder que nasceu no contexto do projeto de colonização europeia. Nesse mesmo cenário, a dominação de culturas e povos esteve muito ligada à prática de marcar uma porção de “outras/os” como seres inferiores aos “eus” que procuravam dominá-los. Dessa forma, a sequência mais lógica é: aparecer, autodenominar-se, violar, saquear, apropriar-se e tornar-se (do ponto de vista da/o branca/o) invisível.

Nos anos de pesquisa, Frankenberg (2004) não procura denominar a branquitude em termos culturais. Ela indica uma localização na sociedade que são “estruturadas na dominação”, terminologia de Stuart Hall. A autora elenca a sua contribuição de marcação da branquitude em pelo menos oito pontos, que, segundo ela, continuará a se alterar, porque novas interpretações surgem com novos estudos e novas experiências, a saber:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquitude é um “ponto de vista” um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquitude é um lócus de elaboração de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou “normativas”, em vez de especialmente raciais.
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégios ou subordinação relativos;

- estes não apagam nem tornam irrelevantes o privilégio racial, mas o modulam ou modificam.
7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
 8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irrealis em seus efeitos materiais e discursivos (FRANKENBER, 2004, p. 312-313).

Diante dos estudos apresentados pelas/os teóricas/os da branquitude, nacionais e internacionais, e como mais uma dentre as pesquisadoras brancas da negritude e da branquitude, corroboro a seguinte tese: a branquitude é uma construção ideológica, um lugar de privilégios (vantagens materiais e simbólicas) em detrimento das/os “outras/os não brancas/os”, no qual estas/es são classificadas segundo o ponto de vista da/o branca/o, “não sou aquela/e outra/o”. Assim, as vantagens se solidificam com uma desigualdade na distribuição de poder (político, econômico e social). A branquitude pode manter-se neutra até o momento que convém às/aos suas/seus integrantes, podendo se manifestar em momentos em que sente seus privilégios ameaçados.

3.7 CONTORNOS E ESPECIFICIDADES DA CONSTRUÇÃO DA BRANQUITUDE NA SOCIEDADE BRASILEIRA

As especificidades e contornos da branquitude na sociedade brasileira estão intrinsecamente ligadas ao projeto de construção da identidade nacional. Para tanto, Munanga, prefaciando a obra *“Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil”* de Iray Carone e Bento (2002, p. 10), acrescenta:

O racismo à brasileira, como os demais racismos que se desenvolveram em outros países, tem sua história diferente das dos outros em suas peculiaridades. Entre estas, podemos enfatizar notadamente o significado e a importância atribuídos à miscigenação ou mestiçagem no debate ideológico-político que balizou o processo de construção da identidade nacional e das identidades particulares. Nesse debate de ideias, a miscigenação, um simples fenômeno biológico, recebeu uma missão política da maior importância, pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica da qual dependeria a construção da identidade nacional brasileira. Foi nesse contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental na ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao

intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o Brasil como povo e nação.

Historicamente podemos confirmar que a Raciologia, precursora do pensamento das/os naturalistas e filósofas/os iluministas, considerava as/os mestiças/os como frutos do cruzamento indesejável entre raças. Munanga (2006) destaca que no pensamento da maioria dessas/es filósofas/os, as/os mestiças/os são vistas/os como seres ambivalentes, degeneradas/os, anormais, frutos da união contra a natureza, imoral e estéreis.

Segundo Munanga (2006), o que interessa para os estudos sobre a formação da identidade da população brasileira são as atitudes e comportamentos desenvolvidos, cuja interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas estas que interferem nos processos de identificação individual e construção da identidade coletiva.

Munanga (2006) destaca que o ideal da ideologia do branqueamento foi introjetado tanto pela população negra como pela população branca, que não apenas interferiu no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, como também na formação da autoestima, geralmente baixíssima, da população negra e na supervalorização da população branca.

Tendo como ponto de partida o histórico sobre a formação da identidade nacional, um resumo do papel representado pela ideologia do branqueamento no processo de formação da identidade individual e coletiva da população negra e população branca brasileiras, podemos destacar alguns estudos sobre as especificidades do conceito de branquitude feitos por teóricas/os brasileiras/os.

“A superioridade estética” (LIA VAINER SCHUCMAN, 2020); “Silenciamento” estratégia para proteger privilégios (BENTO, 2014); “Neutralidade” o indivíduo branco é dado o poder de escolher evidenciá-la ou não (EDITH PIZA, 2005); “Raça” é vista não apenas como diferença, mas como hierarquia (PIZA, 2005); Pode-se até reconhecer as desigualdades raciais, mas não são associadas à discriminação (BENTO, 2009); Demonstra capacidade de exercer autorreflexão – “branquitude crítica” (LOURENÇO CARDOSO, 2010).

Um dos sintomas da branquitude, segundo Bento (2014), é reconhecer que há desigualdades raciais no Brasil e não as associar à discriminação. A branquitude

não nega que existam carências sociais que ocasionam desigualdades em relação à população negra, mas, segundo essa análise, o fenômeno não se relaciona à postura supremacista da branquitude. A justificativa é que a/o negra/o foi escravizada/o no passado (situação petrificada – responsável até os dias atuais pela desigualdade), como se a/o branca/o estivesse ausente nesse processo.

Nessa tentativa de obstruir a discussão sobre o papel da branquitude nos rumos históricos da nação, não se evidenciam as dimensões dos privilégios da branquitude. Segundo Bento (2014), as/os brancas/os saíram da escravização da/o negra/o com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva.

O silêncio e a cegueira racial permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar as/os negras/os exploradas/os por quatro séculos. A branquitude só se manifesta quando percebe que seus privilégios estão minimamente sendo ameaçados: brancas/os bradam que as cotas são favores para agraciar a suposta incompetência das/os negras/os, que os Movimentos Sem Terra e Sem Teto são compostos por “marginais” etc.

Essa desfaçatez da branquitude pode se equilibrar sobre algumas hipóteses: na defesa de interesses, a discriminação racial seria movida para a manutenção e a conquista de privilégios da branquitude sobre a negritude, independentemente do fato ser apoiado na intencionalidade ou em preconceito. Bento (2014) acredita que a discriminação racial pode ter origem em outros processos psicológicos que extrapolam o preconceito. Para a autora, o desejo de manter os privilégios (teoria da discriminação baseada em interesses), combinado ou não com um sentimento de rejeição às/aos negras/os, pode gerar discriminação. Exemplificação: o coletivo de mulheres (lideranças sindicais, pesquisadoras, movimento feminista etc.), indignado com a dimensão da discriminação das “mulheres” no mercado de trabalho, não proferindo nenhuma palavra sobre a situação da mulher negra no trabalho

Essa exclusão é entendida como um descompromisso com o sofrimento da/o outra/o. Bento (2014) fala sobre focalizar uma dimensão importante da exclusão: a moral. Isso ocorre quando indivíduos/os ou grupos são vistas/os e colocadas/os fora do limite em que estão vigendo regras e valores morais. As/os agentes da exclusão moral compartilham em si uma ausência de compromisso moral e o distanciamento psicológico em relação às/aos excluídas/os.

Outra hipótese levantada por Bento (2014), na tentativa de descobrir o porquê do silêncio, da omissão, da distorção e do lugar da branquitude na situação de

desigualdades raciais no Brasil, está ligada à autopreservação (chamado pela autora de componente narcísico), porque vem acompanhada de um investimento na colocação desse grupo como referência da condição humana. A/o branca/o, a/o imutável, aquela/e que já é perfeita/o e não precisa mudar, quer se preservar, teme que a/o outra/o questione a “norma” da brancura, como padrão universal de humanidade.

O silêncio também faz parte das investigações de Silva (2012), que fala sobre a necessidade de ficarmos atentas/os às características dessa estratégia ideológica, fator indispensável para a análise das formas simbólicas que dão corpo aos discursos voltados ao entendimento racial brasileiro. O silêncio, conforme o autor, atua na manutenção de hierarquizações. Voltado especificamente para a interpretação de discursos racistas brasileiros, Silva (2012) enfatiza que, para a análise do discurso racista no Brasil, é importante estar atenta/o ao silêncio, que é atuante na hierarquização entre brancas/os e negras/os, bem como entre brancas/os e indígenas. O autor aponta algumas categorias a serem levadas em conta na análise discursiva sobre raça:

1. **O silêncio sobre a branquidade que atua para estabelecer a/o branca/o como norma:** a estratégia ideológica do silêncio é particularmente atuante no estabelecimento da/o branca/o como norma de humanidade (SILVA, 2012). Segundo o autor, é quase inexistente estudos e pesquisas que tenham como tema a condição do ser humano branco da mesma maneira e intensidade que se aborda a respeito da/a negra/o. Isso evidencia marcas da branquidade normativa;
2. **A negação da existência plena à/ao negra/o:** invisibilidade e sub-representação. Uma das manifestações do *racismo à brasileira* é, segundo Silva (2012), a invisibilidade da população negra, principalmente nas produções midiáticas. Nessa categoria, o silêncio sobre traços culturais da população negra brasileira pode atuar de duas maneiras: na ocultação das características peculiares à cultura e história da população negra e/ou na negação dos processos de discriminação racial;
3. **O silêncio como estratégia para ocultar desigualdades:** a reativação de discursos que pregam a democracia racial no Brasil, como resposta à execução de políticas afirmativas para negras/os, tenta reativar o uso desta forma de silêncio (SILVA, 2012). Ou seja, discursos atuais que defendem

uma ideia de igualdade já conquistada entre negras/os e brancas/os, descartando, dessa forma, a necessidade de ações de reparação específicas para a população negra brasileira.

3.8 FRAGILIDADE BRANCA CONSCIENTE OU INCONSCIENTEMENTE DISFARÇADA

A pesquisadora estadunidense Diangelo (2018) diz que o racismo possui um grande poder de adaptação, conforme o período histórico vivido pelo país. Ela está falando da historicidade dos Estados Unidos da América, mas trata-se de um assunto que pode ser perfeitamente adaptado a situações de outros países.

Na década de 1960, a/o branca/o estadunidense admitia mais livremente seu racismo e a sua superioridade racial. Com os discursos de Martin Luther King, as/os brancas/os viram de perto a violência sofrida por homens, mulheres e crianças negras que estavam protestando, lutando de forma pacífica por direitos civis. Depois que a Lei de Direitos Civis de 1964 foi aprovada, tornou-se menos aceitável a/o branca/o admitir seu racismo abertamente (DIANGELO, 2018).

Bonilla-Silva (2020) considera perigosa essa interpretação otimista. Ele diz que “recorrer a questões típicas do período Jim Crow a fim de aliviar as visões raciais dos brancos atualmente produz uma imagem artificial de progresso” (BONILLA-SILVA, 2020, p. 27). Para Diangelo (2018), é nesse período que toma corpo o chamado daltonismo racial, promovido como saída para o racismo. “Os brancos passaram a insistir que não viam raça ou, se vissem, ela não fazia o menor sentido para eles” (DIANGELO, 2018, p. 66). Para Bonilla-Silva (2020), a insistência em recorrer a questões “[...] antigas para manter os dados longitudinais (tendência) como fundamento de análise irá, por padrão, produzir uma imagem auspiciosa das relações raciais que deixa escapar o que está acontecendo na base” (BONILLA-SILVA, 2020, p. 28).

Para Diangelo, o viés racial é amplamente inconsistente, e nisso reside o desafio mais profundo:

[...] a atitude defensiva segue à menor sugestão de discussão de um viés racial. Tal atitude é a clássica fragilidade branca porque protege nossa inclinação racial ao mesmo tempo que afirma nossas identidades como receptivas. Sim, é desconfortável nos confrontar com um aspecto de nós

mesmos do qual não gostamos, mas não podemos mudar aquilo que nós recusamos a ser [...] (DIANGELO, 2018, p. 67-68).

E complementa Diangelo (2018) que a população branca estadunidense possui fragilidade emocional para falar, entrar numa discussão sobre raça, racismo. Isso ocorre porque grande parte das pessoas brancas desse país cresceram em bairros, estudaram, frequentaram igrejas espaços separados, não mantendo contato com pessoas negras. Dessa forma, foram protegidas/os do estresse gerado pelo racismo, algo presente na vida de negras/os e indígenas.

A autora concorda também que existe uma solidariedade branca, “[...] um acordo tácito entre os brancos para protegerem a vantagem branca e não causar desconforto racial a outro branco num confronto quando dizem ou fazem alguma besteira” (DIANGELO, 2018, p. 83). Essa solidariedade entre brancas/os exige silêncio acerca de tudo que exponha as vantagens da posição branca, bem como um acordo de permanecer unidas/os na proteção da supremacia branca. Romper essa solidariedade é subverter a ordem.

As consequências reais de quebrar a solidariedade branca desempenham um papel fundamental na manutenção da supremacia branca. Realmente corremos o risco de ser censurados e de sofrer outras penalidades de nossos companheiros brancos. Podemos ser acusados de politicamente corretos ou percebidos como raivosos, mal-humorados, combativos e inadequados para crescer em uma empresa. Em minha própria vida, essas penalidades atuaram como uma forma de coerção social (DIANGELO, 2018, p. 84).

A população branca era incentivada a recuar em face ao racismo, era premiada com capital social: poderia ser classificada como divertida, cooperativa, parte da equipe. Dentro de uma sociedade supremacista branca, sou premiada por não interromper o racismo e punida quando o faço. Posso justificar meu silêncio dizendo a mim mesma que, pelo menos, não fui eu que fiz a piada racista e, portanto, não sou eu que estou em falta. Contudo, o silêncio protege e mantém a hierarquia social, preservando o lugar da branquitude na sociedade (SILVA, 2012; BENTO, 1998; DIANGELO, 2018; KILOMBA, 2019; BONILLA-SILVA, 2020). Para cada piada não interrompida, por exemplo, a circulação do racismo é facilitada, e para isso a cumplicidade é parte fundamental.

O passado foi ótimo para as/os brancas/os (particularmente para os homens), porque suas posições não foram, em nenhum momento, questionadas. Ao entender o poder da fragilidade branca, é inevitável ver que o mero questionamento dessas

posições disparou a fragilidade branca, capitalizada por Trump. Não houve perda real de poder para a elite branca, que sempre controlou as instituições e continua a fazê-lo com total autonomia. A classe operária branca sempre se manteve nas posições superiores de seu campo. E, embora a globalização e a erosão dos direitos trabalhistas tenham tido profundo impacto sobre a classe operária branca, a fragilidade branca permitiu a essa elite branca direcionar o ressentimento da classe operária branca para as pessoas negras (DIANGELO, 2018). Sentimento mal direcionados, uma vez que foi essa a época em que a elite branca mais concentrou riquezas.

3.9 NEGRITUDE E BRANQUITUDE SOB A ÓTICA DE FANON E DU BOIS

Os problemas elencados e discutidos por Fanon (2008) sobre a/o colonizada/o e a/o colonizadora/colonizador ultrapassam as fronteiras geográficas e do tempo, para servir de fomento a discussões recentes.

O complexo de inferioridade no qual muitas/os negras/os colonizadas/os estão mergulhadas/os é um fenômeno que ocorre em sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, uma sociedade que confirma a superioridade de um grupo étnico sobre o outro (FANON, 2008). O complexo de inferioridade da/o colonizada/o começa na infância, isso porque há uma diferença extremamente perversa entre o universo infantil, vivenciado pelas crianças negras martinicanas, e o universo público, marcado pela dominação europeia.

Du Bois (1999) vivenciou e narrou, no início do século XX, um panorama parecido com o exposto por Fanon: a situação perversa entre o universo familiar e o público, embora vivendo num espaço geográfico e temporal diferenciado de Fanon:

Entre mim e o outro paira, invariavelmente, uma pergunta que nunca é feita: por alguns, por sentimentos de delicadeza; por outros, pela dificuldade de equacioná-la corretamente. Todos, no entanto agitam-se em torno dela. Com jeito um tanto hesitantes aproximam-se de mim, olham-me com curiosidade e compaixão e então, em vez de perguntarem diretamente: Como é a sensação de ser um problema? Dizem: Na minha cidade, conheço um excelente homem de cor [...] (DU BOIS, 1999, p. 52).

Du Bois relata que ser considerado como um problema pela sociedade majoritariamente branca é uma experiência estranha, mesmo para alguém que

sempre se sente como tal – a não ser, talvez, na primeira infância. Ele conta essa experiência:

[...] Lembro-me bem como a sombra tomou conta de mim. Eu era uma coisinha de nada, lá longe nas colinas da Nova Inglaterra... Em uma pequenina escola de madeira, os meninos e as meninas, não sei por que, tiveram a ideia de comprar – a dez centavos o pacote – deslumbrantes cartões de visita para trocá-los entre si. A troca foi alegre até que uma menina alta, recém-chegada, recusou meu cartão. Recusou-o peremptoriamente, com um olhar. Então me ocorreu, com uma certa urgência, que eu era diferente dos outros; ou talvez semelhante no coração nos anseios, mais isolado do deles por um imenso véu (DU BOIS, 1999, p. 53).

O autor comenta que não sentiu vontade de rasgar esse véu que o separava da branquitude. Passou a desprezar todas/os que estavam do outro lado e a viver acima delas/es. Sentia-se mais forte e feliz quando derrotava seus colegas nos exames, em corridas ou mesmo espancando-os. Entretanto, esse artifício não durou muito, pois o reconhecimento, a palavra, as brilhantes oportunidades que surgiam e que ansiava eram deles, não sua.

De alguma maneira, Du Bois (1999) ainda acreditava que poderia conseguir chegar lá, alguma oportunidade chegaria a suas mãos. Não sabia como faria, talvez na interpretação das leis, na cura de doentes, ou contando maravilhosas lendas que pairavam em sua mente. Concordava que a situação era difícil para todas/os, brancas/os e negras/os, quando deixam a proteção de seus lares; entretanto, as paredes da prisão são muito mais apertadas para as/os negras/os.

Fanon fala da relação da/o colonizadora/colonizador e da/o colonizada/o; no caso dele, a/o colonizadora/colonizador francesa/francês e a população da Martinica, território caribenho, colonizado pela França. O seu livro *Pele negra, máscaras brancas* faz um caminho complicado, apresenta os passos que um nativo dá para se aproximar daquilo que se é visto (na primeira parte do século XX na Martinica): um homem culto, bem-preparado. Em primeiro momento, Fanon informa que alguém nascida/o na Martinica tenta se aproximar do ideal de “civilização”, aprendendo o francês, deixando de lado sua língua nativa, estudando em Paris; mas, mesmo se esforçando para falar com perfeição a língua da/o colonizadora/colonizador, não era visto como uma/um igual. Fanon diz que o campo de batalha tinha sido delimitado, então ele entra na luta:

[...] no momento em que eu esquecia, perdoava e desejava apenas amar, devolvia-me, como uma bofetada em pleno rosto, minha mensagem! O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem

exigia-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que escolhesse [...] desde que era impossível livrar-me de um *complexo inato*, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me reconhecer [...] (FANON, 2008, p. 108).

No caso de Fanon, nenhuma chance lhe é dada, ele é julgado pelo seu exterior. “Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas de minha aparição” (FANON, 2008, p. 108).

Fanon fala da sensação de chegar a um lugar, e o que ele mais gostaria é que não fosse percebido, levando em consideração somente a sua estampa. Mas isso não ocorre, os olhares das/os brancas/os o dissecam. Nesses dizeres, Fanon observa o lugar que a/o branca/o ocupa, na teoria descrita por Frankenberg (2004), um lugar de invisibilidade racial, que se vê e observa a/o outra/o, um lugar que não é observado pela sua cor por atos individuais. O autor se sente traído, sente nesses olhares brancos que não é um novo homem que está entrando, mas “[...] um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto!” (FANON, 2008, p.108). Consegue sentir o que parece óbvio no olhar e pensamento da/o branca/o tecendo julgamentos sobre o ser negra/o. Fanon (2008, p. 109) sente-se prisioneiro de um círculo infernal: “quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor, quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor”.

Havia um mito que, antes de qualquer coisa, deveria ser demolido. No seu caso, ele sabia. Não cabia mais a pecha de denominarem as/os pretas/os de selvagem, estúpidas/os, analfabetas/os. Mas ele temia. Sabia que se uma/um médica/o negra/o cometesse um erro, seria o seu fim. Diz que se sentia murado, que nem as suas atitudes polidas, nem os seus conhecimentos literários e outros tantos conhecimentos o livraria. Frente à situação vivida, Fanon (2008, p. 109) diz que pessoalmente, para um homem como ele, “[...] só tem como armas a razão, não há nada mais neurotizante do que o contato com o irracional”.

Fanon (2008, p. 110) acrescenta: “senti nascer em mim lâminas de aço. Tomei a decisão de me defender. Mostrar ao branco que ele estava errado”. Fanon procurou na sua ancestralidade africana, na história africana, na poesia africana a essência que estava procurando. “O branco estava enganado, eu não era primitivo, nem tão pouco meio-homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata” (FANON, 2008, p. 119). Enfim, ele se encorajou, enfrentava, sacaneava

abertamente. “Eu tinha ganho”, entretanto não era bem assim, “me disseram, deixe suas pesquisas sobre o passo e tente adaptar-se ao nosso ritmo. Numa sociedade como a nossa não há lugar para a sua sensibilidade” (FANON, 2008, p. 120). Tinham aqueles também que diziam: “quando cansarmos em nossos arranha-céus, vamos até você como vamos as nossas crianças..., vocês são as crianças do mundo” (FANON, 2008, p. 120). O autor acrescenta:

Assim, meu irracional, opunham o racional. A meu racional, o ‘verdadeiro racional’. Eu sempre recomeçava um jogo previamente perdido. Experimentei minha hereditariedade. Fiz um balanço completo de minha doença. Queria ser tipicamente negro – mas isso não era mais possível. Queria ser branco – era melhor rir. E, quando tentava, no plano das ideias e da atividade intelectual arrancavam-na de mim (FANON, 2008, p. 120).

Mas Fanon (2008) diz que, apesar de tudo, recusou de todas as maneiras essa amputação. Ele sente uma alma tão vasta quanto a humanidade, alma profunda como o mais profundo dos rios, com um peito com explosão infinita.

3.10 VISÃO DE MUNDO: NEGRITUDE X BRANQUITUDE

As escolas psicanalíticas estudaram as reações neuróticas que nascem em certos meios, em certos setores da civilização. Fanon (2008) faz uma provocação: obedecendo a uma exigência dialética, até que ponto as conclusões de Freud ou de Adler podem ser utilizadas para explicar a visão de mundo da população negra?

A psicanálise tenta compreender determinados comportamentos tendo como base o grupo representado pela família. E, quando a neurose é detectada num adulto, o analista tentará reencontrar, na nova estrutura psíquica, se reportar ou fazer uma analogia com certos elementos infantis. A família, então, é considerada como objeto e circunstância psíquica.

Fanon (2008) considera que o caso de filhas/os oriundas/os de outros países (no caso da Martinica, de colonização francesa), com uma composição populacional diferente, com ancestralidade africana, tinha outras configurações de famílias, portanto a nação tem outra significação. Ele diz que tais teóricos e teorias foram desenvolvidas, levando em consideração a família na Europa, que tem uma maneira de ser e oferecer as crianças ao mundo. Então, em seu entendimento, a estrutura familiar e estrutura nacional mantêm certa coerência. Acrescenta que na Europa, e em todos os países tidos civilizados ou civilizadores, a família é um pedaço da nação.

Suas inferências nas teorias psicanalíticas de vários autores levaram à seguinte conclusão: “A criança que deixa o meio familiar reencontra as mesmas leis, os mesmos princípios, os mesmos valores” (FANON, 2008, p. 128-129). Mas o autor acredita que isso não se aplica ao homem de cor: “Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco” (FANON, 2008, p. 128-129).

As questões psíquicas são difíceis de serem compreendidas, e Fanon (2008) pergunta como explicar o menino preto atual que nunca teve relações com o branco: “Teria havido uma experiência passada e recalque no inconsciente? O menino negro presenciou uma surra ou um linchamento de seu pai pelo branco? Houve traumatismo afetivo?”. E complementa:

Se quisermos responder corretamente, somos obrigados a lançar mão da noção de catharsis coletiva. Em toda sociedade, em toda coletividade, existe, deve existir um canal, uma porta de saída, através da qual as energias acumuladas, sob forma de agressividade, possam ser liberadas. É a isso que tendem os jogos nas instituições para crianças, os psicodramas nas terapias coletivas e, de modo geral, as revistas ilustradas para os jovens, – cada tipo de sociedade exigindo, naturalmente uma forma de catarse determinada. As histórias de Tarzan, dos exploradores de doze anos, de Mickey e todos os jornais ilustrados tendem a um verdadeiro desafogo da agressividade coletiva (FANON, 2008, p. 130).

No caso das crianças das Antilhas, Fanon (2008) está falando não só da Martinica, mas também de outras ex-colônias que se encontram no mesmo patamar, o problema é simples: os mesmos periódicos ilustrados são consumidos por ávidas/os leitoras/es jovens nativas/os.

Então o Lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Mal, o Selvagem, são sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há uma identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário, ‘que corre o risco de ser devorado pelos pretos malvados tão facilmente quanto os meninos brancos’ (FANON, 2008, p. 131).

O antilhano Fanon (2008) tem experiência como jovem negro da colônia francesa, onde as/os estudantes identificam-se com a/o exploradora/explorador, a/o colonizadora/colonizador e com a/o branca/o, que apresentam a “verdade” às/aos nativas/os selvagens, uma verdade branca. Quando a/o jovem antilhano/o lê na escola uma história de selvagens numa história de brancas/os, logo a/o identificam com as/os senegalesas/es, porque as/os nativas/os se consideram antilhanas/os e, se possível, mais próximas/os da/o francesa/francês branca/o. Fanon faz uma crítica à imposição

às crianças negras sobre as matérias cujas/os brancas/os aparecem como heroínas/heróis e as/os negras/os e índias/os como selvagens: “[...] impor os mesmos “gênios maus” ao branco e ao negro constitui um erro de educação, não só os heróis como também as cantigas infantis” (FANON, 2008, p. 132). O autor diz ser necessário que crianças negras sejam protagonistas nas histórias infantis, nas cantigas e nos livros de histórias, pois estimativas apontam “[...] que se há traumatismo, ele se situa neste momento da vida” (FANON, 2008, p.131).

A crítica de Fanon (2008) está baseada no fato de as crianças antilhanas se identificarem como brancas/os francesas/es. Se elas permanecerem em seu próprio país terão quase o mesmo destino das/os brancas/os, mas, quando chegarem ao país europeu, serão tratadas/os de forma diferente. Então, o esquema “Marcus” Família <Indivíduo> Sociedade “cai por terra”, porque isso pode ser aplicado à família tradicional francesa (branca), mas não à família “francesa, antilhana, negra”. Dessa forma, referido autor explica:

O preto, diante da atitude subjetiva do branco, percebe a irrealdade de muitas proposições que tinha absorvido como suas. Ele começa então a verdadeira aprendizagem. E a realidade se revela extremamente resistente. Mas alguém poderá pretender que descrevo um fenômeno universal, – o critério de virilidade sendo justamente a adaptação ao social. Responderemos que essa crítica é inadequada, pois mostramos justamente que, para o preto, há um mito a ser enfrentado. Um mito solidamente enraizado. O preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve junto dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina (FANON, 2008, p. 133).

Em uma certa medida, Fanon (2008) faz uma crítica aos teóricos da psicanálise ao defender que nenhum deles pensou na/o negra/o em suas teorias. Ele fala na inadequação dos esquemas para a realidade da/o negra/o. Não pretendemos ir além, porque não temos condições nem a intenção de discorrer sobre um assunto tão complexo.

Voltando a outro rumo, Fanon (2008, p. 135) fala que, fora algumas falhas surgidas em ambiente fechado, “[...] podemos dizer que toda a neurose, todo comportamento anormal, todo eretismo afetivo em um antilhano resultam da situação cultural”. Em outras palavras e concordando com a perspectiva dele, há uma

[...] constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, tv, outras mídias, penetram no indivíduo, construindo a visão do mundo, da coletividade à qual ele pertence (FANON, 2008, p. 135).

Por muito tempo, a/o antilhana/o não se considerava negra/o, a visão de mundo era branca, porque não existia nenhuma expressão cultural negra. As coisas começam a mudar com o aparecimento de Aimé Césaire, e somente então nasce uma reivindicação, uma negritude assumida.

Sobre o lugar destinado à/ao negra/o nos Estados Unidos da América, um mundo que não lhe concede uma verdadeira consciência de si, que permite apenas ver-se através da revelação do outro mundo, Du Bois revela que:

É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos dos outros, de medir a sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre a sentir a sua duplicidade – americano, e negro; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destroce (DU BOIS, 1999, p. 54).

Entretanto, ele acredita que a história da/o negra/o americana/o é a história da luta, do anseio por atingir uma humanidade consciente, por fundir sua dupla individualidade em um “eu” melhor e mais verdadeiro. O desejo da/o negra/o americana/o é que ela/e possa ser ao mesmo tempo negra/o e americana/o sem ser amaldiçoada/o e cuspidada/o por suas/seus compatriotas, sem ter as portas da oportunidade brutalmente batidas na cara.

4 O CAMPO DE PESQUISA, REALIZAÇÃO E RESULTADOS – REINTERPRETAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO

4.1 A IMERSÃO NO CAMPO – AS DIFICULDADES ENCONTRADAS

A definição de aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi associada a metodologias específicas ligadas à palavra e à imagem, que requerem aproximações em várias áreas. O primeiro questionário dá conta de uma abordagem diversa: a autodeclaração de raça (segundo o IBGE), autodeclaração de gênero, moradia, uso do livro didático de História e Língua Portuguesa etc.

O segundo instrumento de coleta de dados foi a representação em desenho, realizada a partir de duas indagações: qual a imagem da/o negra/o e da branca/o que está mais presente em sua memória? Quais imagens veiculadas pelos livros didáticos de História e Língua Portuguesa tiveram contato ao longo da vida escolar? Foi realizada também uma breve explicação sobre o objetivo de realizar esse exercício de lembrar as imagens sobre pessoas negras e sobre pessoas brancas que haviam se deparado em livros didáticos ao longo de sua vida escolar; e, com isso, expressar graficamente o que ficara de mais marcante.

O terceiro e último instrumento de pesquisa foi a composição de quatro grupos focais, compostos por estudantes brancas/os e negras/os.

Assim, ao definir os instrumentos de coletas de dados, a etapa seguinte foi significativa para o bom desenvolvimento desta coleta. Definimos trabalhar com o 9º ano, para dar sequência a minha pesquisa de Mestrado sobre qual imagem da negra/o estava mais presente em suas memórias, tendo como referência o livro didático de História e Língua Portuguesa, com abrangência aos 6º, 7º e 8º anos (TEIXEIRA, 2006).

O local escolhido foi o Colégio Estadual Professora Maria Helena Teixeira Luciano, situado no Balneário Shangri-lá, Pontal do Paraná-PR. O colégio foi escolhido porque sou moradora do município desde 2003, especificamente do Balneário Shangri-lá, no qual fica o colégio e onde trabalhei de 2005 até 2017. Foi também definido que as/os sujeitas/os seriam as/os alunas/os das quatro turmas de 9º ano, perfazendo um total de 100 estudantes. O passo seguinte foi protocolar uma solicitação formal para a direção do estabelecimento, a fim de que eu tivesse acesso às turmas, cujo pedido foi aceito. O próximo passo foi delinear os procedimentos.

Em uma orientação, foi sugerido que o primeiro instrumento de coleta deveria ser o questionário on-line e, para que fosse mais atrativo para os estudantes, eu deveria emprestar os *tablets* da Universidade Federal do Paraná, no setor da educação. O contato foi realizado pelo orientador, e os tabletes foram disponibilizados. Houve, entretanto, vários empecilhos, o que impossibilitou que a situação fosse resolvida em um prazo curto. Enfim, eu estava com 30 *tablets* nas mãos, sacolas de fios e carregadores, agendei o dia, na véspera do evento, coloquei a carga máxima em todos os tabletes e lá fui eu.

Chegando ao Colégio, fui bem recepcionada pela direção, por colegas, professoras/es e pela pessoa responsável pela área tecnológica do estabelecimento. Fui direcionada ao laboratório de informática, mas havia incompatibilidade de conexão com os *tablets*. A vice-diretora sugeriu levarmos os estudantes para a sala de informática e usar os *laptops* de um programa do Estado. E assim foi realizado. Foram três manhãs para realização da rotação das turmas no laboratório de informática: algumas turmas foram mais lentas, algumas/alguns alunas/os não tinham e-mails, o que tivemos que providenciar. Os que tinham mais intimidade com o manuseio e uso do e-mail foram estudantes tutores das/os demais até que todas/os pudessem responder o questionário, sem muitas interferências. Entregamos também o Termo de Autorização para que os estudantes assinassem, caso concordassem com a publicação dos dados na tese, o que foi assinado por todas e todos. A partir disso, foram coletados os dados com o total de 100 estudantes.

O segundo passo ocorreu com menores dificuldades. Pesquisei com a pedagoga das turmas de 9º ano os dias e as aulas em que os estudantes não tinham provas e que, de preferência, fossem em aulas geminadas. Em uma segunda-feira, no mês de maio de 2019, alertei os estudantes que, na terça, quarta e sexta-feira seguintes, estaria nas salas de aula para a aplicação da segunda fase da pesquisa. Com a autorização da direção e das/os professoras/es, entrei nas quatro turmas em horários das disciplinas de História ou Língua Portuguesa, previamente agendados. Levei um exemplar de livro didático de cada uma das disciplinas pesquisadas e falei sobre a importância deles para as/os estudantes brasileiras/os, de seus textos e imagens. Retomei a questão que elas/es já haviam respondido no questionário: se gostavam das imagens dos livros didáticos de História e Língua Portuguesa com os quais tiveram contato ao longo de sua vida escolar, sobre as imagens que estavam mais presentes em suas memórias de pessoas brancas e de pessoas negras, que

havam visto nesses livros didáticos. Responderam munidas/os de folhas de papel sulfite A4, lápis de cor, lápis para desenho e a única pergunta: “qual a imagem de brancas/os negras/os do livro de História e ensino da Língua Portuguesa que ficou em sua memória?”.

O terceiro procedimento de coleta de dados foi a aplicação do grupo focal. Os estudantes estavam ansiosas/os para a participação dessa fase da pesquisa, que aconteceu no segundo semestre de 2019. Esperei que a minha auxiliar, observadora, e a pessoa responsável pelas filmagens e áudio tivesse disponibilidade. A pessoa escolhida foi a pedagoga Tânia Mara Pacífico, com quem compartilho pesquisas e escritas há diversos anos. Fui à escola para conversar com as diretoras sobre o local, as condições necessárias para essa fase, para que tivéssemos total privacidade na execução das discussões. O colégio nos ofereceu, novamente, o laboratório de informática, e o técnico fez o atendimento na biblioteca, localizada ao lado do laboratório. Então, preparamos a sala com uma mesa de guloseimas, e fiz um convite específico: voluntárias/os para participar da terceira fase da pesquisa. A turma inteira queria participar, mas chamei apenas 8 estudantes por turma. Foram feitos 4 grupos, 1 grupo por turma, compostos de: 2 meninas negras; 2 meninos negros; 2 meninas brancas e 2 meninos brancos, totalizando 8 alunas/os. Conseguimos realizar as discussões em uma manhã, 50 minutos para cada um dos 4 grupos.

Os cuidados éticos com a pesquisa consistiram em coletar autorização assinada das pessoas/sujeitos participantes da pesquisa em cada um dos instrumentos de pesquisa aplicados, nos quais também se informava que o uso dos dados é exclusivo para pesquisa e preserva a identidade de respondentes. Os termos que foram assinados também foram objeto de orientação oral quando de sua aplicação, explicitando os objetivos do estudo e as formas de uso do material coletado para a pesquisa e para suas possíveis publicações posteriores em formato de tese, comunicações em congressos e publicações em artigos. Este conjunto de procedimentos consistiu em coletar o consentimento livre e esclarecido das/os/es participantes.

Consideramos a infância como sujeito social e orientados por esta perspectiva coletamos as autorizações de uso do material coletado pela via do consentimento das/os/es adolescentes que responderam ao questionário, representação em desenho e discursos nos grupos focais.

Os voluntários para participarem de grupos focais foram também previamente esclarecidos sobre todos os procedimentos e uso das informações transcritas das gravações. Para os grupos focais as questões envolvem um tema sensível, o racismo, que em muitos casos pode promover a vivência de situações de emoção e ansiedade por diversas pessoas. Além da informação explícita sobre o tema, da experiência da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa, ambas com décadas de trabalho na rede pública estadual como docentes, gestoras e pedagoga e com muita participação no enfrentamento ao tema do racismo na escola, ocorreu a preparação específica para o diálogo com as/os participantes e uso de estratégia discursiva de polidez, conforme descrição na apresentação dos dados dos referidos grupos focais.

Uma situação inesperada nos grupos focais foram as falas das estudantes sobre situações de assédio por um professor a que estavam expostas. Estas informações extrapolam os objetivos da pesquisa e por isto foram tomadas medidas compatíveis com as normas vigentes na rede pública estadual de educação, sendo as falas das adolescentes informadas para a direção da escola como forma de denúncia da situação relatada.

4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – MODALIDADE QUESTIONÁRIO NA PLATAFORMA

O primeiro instrumento de coleta de dados, utilizado nesta pesquisa, foi um questionário on-line para estudantes e professoras/es. Para as/os 100 estudantes que compõem esta fase, as 19 perguntas nos possibilitam obter o conhecimento do público envolvido no que se refere a: faixa etária; composição familiar; autodeclaração de raça/cor; identidade de gênero; origem e continuidade escolar; aprendizagem correspondente à idade (se foi retido ou não); informações sobre o uso do livro didático de História e Língua Portuguesa; as imagens dos livros didáticos; e a relação das/os alunas/os com essas imagens. O questionário apresenta 7 questões abertas (1, 2, 3, 7, 12, 17 e 19), e as demais são de múltiplas escolhas. A questão 8 é sobre autodeclaração de raça/cor, conforme a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e as possibilidades apresentadas são: preto, branco, pardo, amarelo e indígena. Observamos que às respostas dadas foi acrescida pelos

alunos, de forma espontânea, uma categoria que não pertence à classificação do IBGE, a saber: moreno.

Nas respostas das questões iniciais, o panorama geral informa que a idade está entre 14 e 18 anos e que há variadas possibilidades de construção familiar, com famílias chefiadas pelos avós, mães e irmãos, mães e padrastos, pai e mãe, somente pai, somente mãe, e madrinha. Sobre a identidade de gênero, as turmas apresentam distribuição equilibrada 52% mulheres e 48% homens.

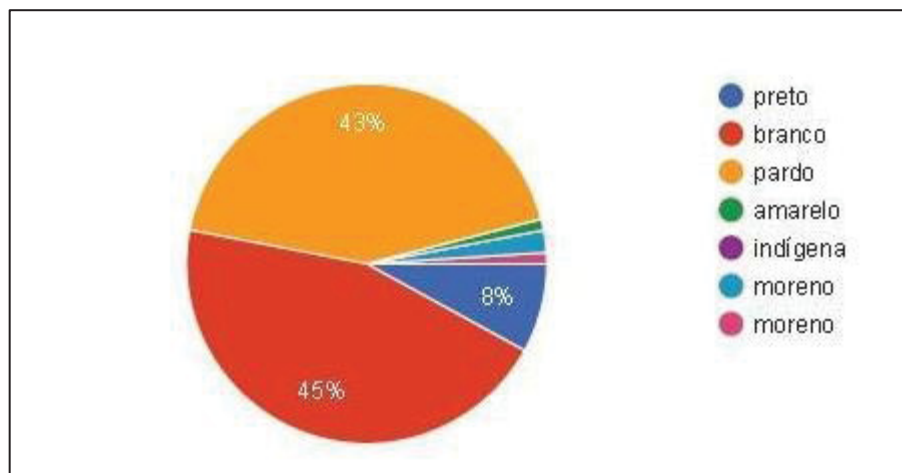
Conforme as respostas da questão 5, as/os integrantes das turmas de 9º ano pertencem em sua maioria a famílias que fixaram residência no município, especificamente no Balneário de Shangri-lá, já há alguns anos (3 a 4 anos 66%, mais de 4 anos 9%). São famílias de pescadoras/es, pequenas/os comerciantes, prestadoras/es de serviços; funcionárias/os públicas/os, aposentadas/os. Essas características conferem à localidade uma baixa rotatividade, diferentemente de outros balneários com uma sazonalidade muito alta.

A comunidade estudantil das turmas de 9º ano é composta por 79% de estudantes que sempre estudaram em escolas públicas. Possivelmente nos anos iniciais do ensino fundamental, estes estudaram na escola municipal localizada no mesmo balneário. Uma pequena parcela (18%), porém, é proveniente de escolas particulares, que, com o agravamento da crise econômica, migraram para a escola pública.

A sétima questão versa sobre aprovação e retenção de estudantes na mesma série. As quatro salas de aula de 9º ano apresentam características semelhantes. A maioria das meninas e meninos está dentro da faixa etária correspondente à série (14 anos ou 15 anos, dependendo do mês de aniversário e conseqüentemente o início da caminhada escolar). Mas apresentam também uma variação de idade: alunos de 16, 17, 18 e 19 anos, que já reprovaram até três vezes em algum momento da caminhada escolar.

Quanto à classificação de cor/raça, o GRÁFICO 1 destaca:

GRÁFICO 1 – RAÇA/COR



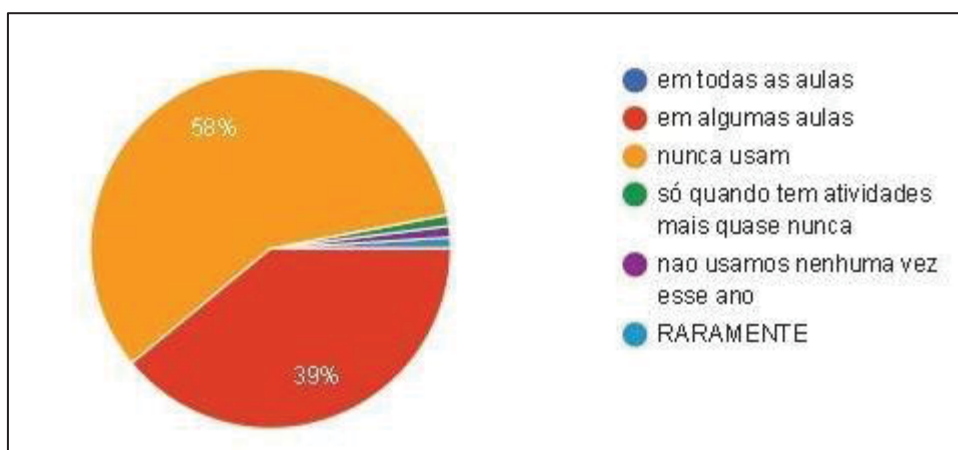
FONTE: A autora (2020).

Nas opções listadas, conforme a classificação raça/cor do IBGE, 8% das/os alunas/os denominaram-se pretos; 45% brancos; 43% pardos; amarelos 1% e indígenas 1%, com baixíssima representatividade. Nesse gráfico, aparece a “moreno” 2%, que não faz parte da classificação do IBGE, e foi acrescido no item “outros” por alunas/os, já que, na questão aberta, também usaram essa categoria. Visualmente, nas salas de aula, a proporção de pardas/os pode ser igual ou superior à de brancos. De forma geral, espontaneamente responderam sobre seu pertencimento étnico-racial e posicionaram-se como pretas/os, brancas/os, pardas/os, morenas/os, ou expressões como: “não sei bem a minha cor”, “negão”, “clara” e “polaco”.

O grupo final de questões focou no uso do livro didático nas duas disciplinas definidas como foco da pesquisa, História e Língua Portuguesa.

O professor das quatro turmas de 9º ano, na disciplina de História, é o mesmo. As/os alunas/os, em grande número, 74%, apontaram para a não utilização do livro didático. Um grupo de 26% informou o uso do livro, em pouquíssimas aulas, conforme o GRÁFICO 2.

GRÁFICO 2 – FREQUÊNCIA DO USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA



FONTE: A autora (2020).

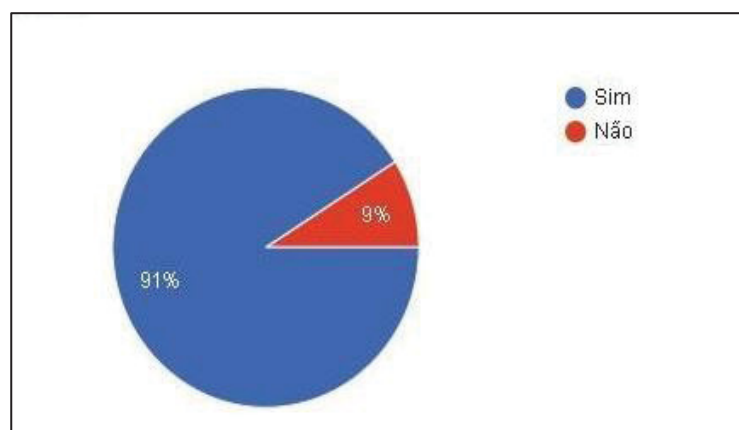
Sobre a frequência em que o professor de História utiliza o livro didático em sala de aula, notamos a coerência nas respostas, acompanhando o gráfico anterior. Praticamente 60% das respostas informam a não utilização do livro didático pelo professor de História em suas aulas, e 39% dizem que, em algumas aulas, o professor usa o material. Constam também o termo “raramente” e “só quando tem alguma atividade”.

Nas questões 11 e 12, que se referem à dinâmica em sala de aula, se as/os alunas/os gostam do livro de História, estas/es responderam que o professor escreve os resumos no quadro e explica sem parar, durante todo o tempo de duração da aula. Disseram também que gostariam de trabalhar com o livro didático em sala, porque nem todas/os alunas/os entendem os conteúdos somente com explicações orais e, por isso, gostariam de poder ler e observar também as imagens relacionadas aos textos.

A questão 13 pergunta se a/o aluna/o gosta da imagem do livro de História, sendo respondida afirmativamente por 57%. Os outros 43% responderam que não gostavam das imagens, baseados nos livros dos anos anteriores, pois viram pouco o livro didático no ano em curso, o que argumentaram, obviamente, nem se lembrarem dos anos passados.

Situação diferente acontece em relação à disciplina de Língua Portuguesa, conforme o GRÁFICO 3.

GRÁFICO 3 – O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PELO PROFESSOR

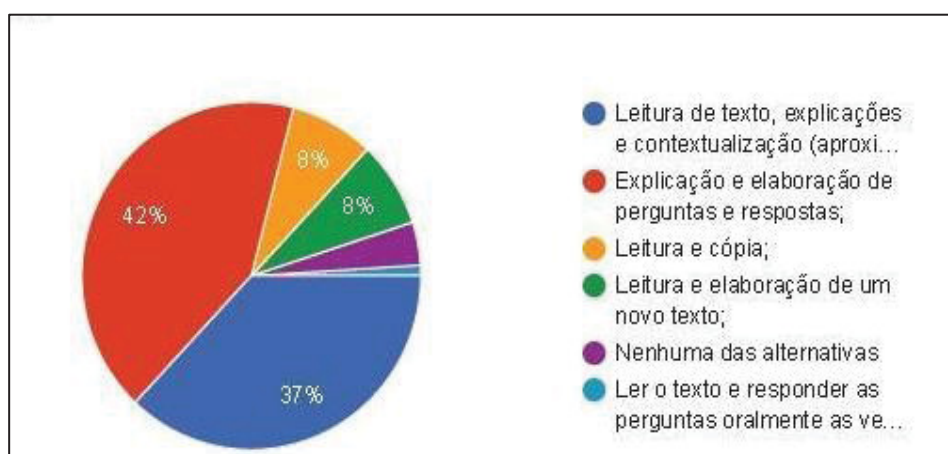


FONTE: A autora (2020).

São dois professores de Língua Portuguesa para as quatro turmas de 9º ano. As/os alunas/os foram quase unânimes em apontar o uso do livro didático pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa.

Na pergunta seguinte, cujos dados podem ser verificados no GRÁFICO 4, questionamos com que frequência o professor de Língua Portuguesa utiliza o livro didático em sala de aula. A resposta foi que utiliza, mas não em todas as aulas, depende muito da programação planejada.

GRÁFICO 4 – EXPERIÊNCIA DE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS



FONTE: A autora (2020).

Pelas respostas do questionamento 16, percebemos que as/os alunas/os lembraram de uma diversidade de situações que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa (quando o professor faz uso do livro didático) com uma incidência maior. Os 42% elencaram explicações seguidas de elaboração de questionamentos e

respostas; 37%, leitura de texto, explicações e contextualização; 8% de leituras e cópias; 8% de leituras e elaboração de um novo texto. Aparecem, ainda, “leitura e oralidade” e “nenhuma das alternativas”.

A questão 17 é simples: “Vocês gostam do livro didático de Língua Portuguesa? Se sim, em que aspectos?”. Algumas/alguns alunas/os ressaltaram que o livro em questão possui bons textos; que se divertem com algumas tirinhas e que aprendem com ele; outras/os reclamaram que a maioria das atividades são longas, chatas e cansativas; algumas/alguns apontaram que os textos e atividades são mais fáceis do que apenas ouvir as explicações dos professores; outras/os gostam de como os conteúdos são divididos em temas e que os textos são bons.

No questionamento 18, a maioria das/os alunas/os afirmou que gosta das imagens do livro didático de Língua Portuguesa.

No último questionamento, perguntamos às/aos alunas/os se algumas imagens do livro didático (de História e Língua Portuguesa) se parecem com elas/es em alguns aspectos. As respostas foram diversas, muitas/os responderam que as imagens são muito diferentes da vida delas/es. Outras/os responderam que muitas imagens, principalmente do livro de Língua Portuguesa, têm cenas do cotidiano, que se aproximam da vida delas/es: “sim algumas imagens como tarefa de casa”, “imagens de estudos, sim”, “algumas brincadeiras e convivência familiar”, “sim, pessoas brancas como eu, modelos...”, “algumas, muitas vezes crianças brincando, comendo, ou até imagens tristes, mas que hoje em dia anda meio comum mortes etc.”, “sim, principalmente no cotidiano mesmo, onde aparecem mulheres limpando a casa”, “sim coisas de jovens”, “talvez, algo como jogos” e “não, mas saber sobre história antiga é legal”.

4.3 QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS PROFESSORES DAS TURMAS-ALVO DA PESQUISA, DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA

No questionário destinado aos professores (são três professores do sexo masculino), as indagações giram em torno da utilização do livro didático em sala de aula; a frequência com a qual o utilizam; as imagens (qual a reação quando encontram uma imagem estereotipada, como contextualizam essas imagens); se já presenciaram situações discriminatórias na sala de aula; como trabalharam a questão e como

cumprem a Lei nº 10.639/03 no trabalho. Somente os professores de Língua Portuguesa responderam aos questionamentos.

A pesquisa realizada com os professores de Língua Portuguesa e História ficou prejudicada, primeiro porque as quatro turmas de 9º ano têm um único professor de História e dois professores de Língua Portuguesa que dividem as turmas, duas para cada professor.

O contato inicial com os professores foi amistoso. Expliquei, juntamente com a pedagoga das turmas de 9º ano, que as alunas/os responderiam um questionário sobre a utilização do livro didático em sala de aula, além de outras questões de cunho pessoal. Os professores também estavam convidados a participar da pesquisa. Os três professores concordaram com a participação, portanto enviei o questionário para seus e-mails. Recebi apenas as respostas dos dois professores de Língua Portuguesa. Pedi ajuda para a pedagoga, no intuito de manter contato novamente com o professor de História, mas as respostas não chegaram.

O questionário conta com nove perguntas, somente a 1ª e 6ª com a geração de gráficos, as demais com respostas abertas. Para melhor compreensão das perguntas e respostas dos respectivos professores, eles serão identificados como P1 e P2.

A 1ª pergunta é sobre o uso do livro, à qual os dois professores de Língua Portuguesa responderam que utilizam o livro didático em suas aulas. Resposta que corrobora a pesquisa feita com as/os alunas/os das turmas as quais esses profissionais ministram aulas.

A 2ª pergunta é sobre a frequência com que tais professores utilizam o livro didático em suas aulas. Responderam que não o utilizam em todas as aulas, pois tudo depende da programação, especificamente do plano de trabalho docente.

A 3ª questão indaga aos professores se já haviam encontrado imagens estereotipadas no livro didático, e, em caso positivo, como eles contextualizaram tais imagens. P1 disse que nunca encontrou imagens estereotipadas. Já P2 disse que encontrou e que desconstruiu os estereótipos em aulas seguidas de discussão fundamentada.

A 4ª questão versa sobre a percepção do professor, isto é, se ele constatou se há equilíbrio entre as imagens dos diversos grupos étnico-raciais no livro didático que estão usando no ano corrente. Ambos responderam que não observam isso, sendo que P2 afirmou que “nem sempre, no geral são limitados”.

A 5ª questão indaga se o professor considera importante que negras/os, brancas/os, indígenas, mulheres e homens ocupem lugares de protagonistas no livro didático. P1 respondeu que não, “porque pode denotar preconceito racial”. P2 respondeu que sim, pois constrói consciência de igualdade.

A resposta do P1 tem uma perspectiva comum em discursos brasileiros, reveladora de contradições. Maior participação de protagonistas negras/os, indígena, mulheres seria um caminho de tratamento igualitário e mais democrático, operando para a construção de consciência de igualdade como relata P2. No entanto, a maior presença negra nos livros didáticos é identificada em P1, tendo o sentido de “preconceito racial”, ou seja, para ele essa maior presença negra e indígena é que seria a causa do preconceito.

A próxima pergunta (se presenciaram preconceito racial em sala de aula) foi respondida de forma afirmativa pelos professores. A questão seguinte sobre a atitude do professor ao presenciar uma situação de discriminação racial em sala de aula. P1 afirmou que, além de apaziguar, aproveitou o incidente para trabalhar a temática, levando as/os alunas/os à reflexão sobre a situação. E P2 respondeu numa perspectiva similar, afirmando que propôs “abertura de debate fraterno” sobre o ocorrido.

O 8º questionamento sobre a importância das imagens positiva na representação dos vários grupos étnico-raciais, de mulheres e homens como fator que contribui para a formação dessas/es sujeitas/os. Responderam afirmativamente, sendo que P1 considera “importante, mas as imagens positivas podem mascarar a realidade desses sujeitos”.

A 9ª pergunta está relacionada aos livros de literatura infantojuvenil utilizados em sala: se há preocupação com a diversidade étnico-racial das/os alunas/os. P1 respondeu que utiliza livros cujas coleções fazem parte do acervo da biblioteca, ou seja, se eximiu de responsabilidade em pensar sobre a diversidade de raça e gênero no material utilizado. P2 respondeu que sim, os livros com testemunhos de rompimento às ideologias de ódio.

O último questionamento é sobre a Lei nº 10.639/03, referente a como o professor contempla a Lei em suas aulas. P1 afirmou que abrange a legislação em atividade de interpretação de texto, em debates em que as/os alunas/os deixam claro o seu ponto de vista. P2 diz que procura contemplar a lei na luta pela igualdade, tendo

em vista que ela deve atuar no sentido de desconstruir mecanismos ideológicos que dão sustentabilidade aos mitos da inferioridade da/o negra/o e da democracia racial.

Este conjunto de resposta ajuda a conhecer o contexto de uso do livro didático na escola, um uso corrente, mas não em todas as aulas no caso de Língua Portuguesa, com professores que, ao mesmo tempo, revelam preocupações em ter diversidade étnico-racial e de gênero, também evidenciam contradições no trabalho sobre a diversidade étnico-racial, no cumprimento da Lei nº 10.639/03 e na busca por valorização da presença negra e indígena nas imagens e figuras presentes no cotidiano escolar.

4.4 A IMAGEM TRADUZIDA EM PALAVRAS

A tese aborda as formas simbólicas (imagens e discursos sobre a população negra e a população branca), presentes nos livros didáticos de História e Língua Portuguesa, rememoradas por estudantes do 9º ano. Segundo Thompson (2007, p. 79),

[...] por 'formas simbólicas', eu entendo um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos. Falas linguísticas e expressões, sejam elas faladas ou escritas, são cruciais a esse respeito. Mas formas simbólicas podem também ser não-linguísticas ou quase-linguísticas em sua natureza (por exemplo, uma imagem visual ou um construto que combina imagem e palavras).

Optamos por não analisar as formas simbólicas dos livros em uso no colégio onde a pesquisa foi realizada, no curso da investigação. Explicamos o porquê da decisão: existem inúmeras pesquisas que analisam essa temática em diversas áreas, por exemplo, Língua Portuguesa, História, Geografia, Inglês, Educação Física, Ciências e Ensino Religioso, como por exemplo, Elisabeth Rosa da Silva Junia (2010); Fabiana Lima (2010); Pacífico (2011); Santos (2012); Silva (2016); Silva (2005). As pesquisas podem ser encontradas em teses, dissertações e artigos quase que exclusivamente sobre a produção e circulação das formas simbólicas, e um número reduzido de trabalhos tem como foco a recepção delas.

Sinto-me totalmente à vontade com essa decisão, porque tenho perseguido esse tema desde o mestrado², em que analisei as imagens da população negra brasileira no livro didático de História e Língua Portuguesa, em amostras entre 2000 e 2005, bem como a imagem mais presente dessa população na memória das/os alunas/os negras/os.

Mais tarde, entre 2008 a 2010, participei de um programa de formação da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Para a conclusão do evento formativo, realizei uma nova pesquisa sobre livros didáticos de História e Língua Portuguesa, amostra 2007 a 2010, fazendo uma comparação com a amostragem anterior (2000 a 2005). Apresentei os resultados num Congresso em Salvador³. Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2013 ampliamos a pesquisa da imagem da população negra e da população branca em livros didáticos de História, Língua Portuguesa e Educação Física⁴. Em seguida, como fechamento de uma disciplina do doutorado, realizei nova pesquisa no livro didático de História e Língua Portuguesa (Projeto Araribá, amostra 2017 a 2019), com resultados apresentados na ANPEd Sul 2018⁵. Nas pesquisas citadas, constatamos rupturas e permanências em relação à imagem (representação social) de negras/os em livros didáticos de História e Língua Portuguesa.

As buscas nos bancos de dados para esta tese repetiram os dados obtidos nas investigações de Silva (2019) para compor sua dissertação de mestrado. Os resultados das duas buscas encontraram somente três dissertações: Teixeira (2006), Oniesko (2018) e Silva (2019), que têm em comum a pesquisa sobre a imagem da população negra e da população branca brasileiras, veiculadas pelo livro didático de História e Língua Portuguesa, bem como a recepção delas, rememoradas, por meio de desenhos e falas. Esses dados serão utilizados por mim para uma comparação entre tais dados com os resultados da tese.

A decisão de realizar a pesquisa da tese com o 9º ano foi motivada pela necessidade de comparar as imagens e as falas de estudantes mais “maduras/os”, com uma trajetória de quase oito anos de uso consecutivo de livros didáticos de todas

² Ver Teixeira (2006).

³ Ver Teixeira (2011).

⁴ Ver Pacífico e Teixeira (2013).

⁵ Ver Teixeira (2018).

as disciplinas ano a ano e porque: em pesquisas anteriores, como Teixeira (2006), o recorte da investigação ocorreu do sexto ao oitavo; a pesquisa de mestrado de Oniesko (2018), no oitavo ano; e a pesquisa de Silva (2019) no sexto ano.

Esse segundo instrumento de coleta de dados foi aplicado nas quatro turmas de 9º ano (os únicos do colégio) e foi oferecido para a totalidade de alunas/ estudantes dessas turmas. Todas/os participaram, exceto as/os estudantes que faltaram no dia da aplicação da proposta, totalizando 98 desenhos. A realização da atividade ocorreu na quarta-feira, da quarta semana de maio de 2019, na semana seguinte à aplicação do primeiro instrumento de coleta de dados.

Com a autorização das diretoras do colégio, no dia marcado, com o auxílio da pedagoga das turmas de 9º ano e com a concordância dos professores (já que usei as aulas de História e Língua Portuguesa), liberei-os para dar continuidade ao segundo passo da pesquisa desta tese. Entrei na sala, conversamos, levei um livro didático de cada uma das disciplinas pesquisadas, falei sobre a importância do livro didático para milhões de estudantes brasileiras/os, sobre a relevância da leitura dos textos escritos e das imagens.

Relembrei às/aos alunas/os que elas/es já haviam respondido no questionário aplicado no laboratório de informática se gostavam das imagens do livro didático, mas agora os questionamentos deveriam ter respostas em forma de desenhos. Então perguntei a elas/es qual era a imagem mais presente em suas memórias de pessoas (mulheres, homens e crianças) que representam a população negra e a população branca brasileiras, imagens que elas/es haviam visto nos livros didáticos de História e Língua Portuguesa no decorrer dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A atividade foi realizada turma por turma, levando de uma a duas aulas. Para a tarefa, foram disponibilizadas folhas A4, lápis de cor (com todas as possibilidades de cores), também lápis (grafite simples e lápis B2), porque tinha conhecimento da preferência das/os alunas/os pelo grafite. Foi pedido às/aos alunas/os que dobrassem a folha A4 e fizessem os dois desenhos na mesma folha. Além disso, foram distribuídas as autorizações para a possível publicação, inclusive ficou combinado que os nomes das/os estudantes não seriam revelados e que a identificação seria fictícia.

Para a apresentação e leitura de imagens dos estudantes, havia a possibilidade de realizar uma série de desenhos sobre a população negra e, em seguida, a população branca brasileiras. A opção, entretanto, foi colocar lado a lado a

rememoração da/o mesma/o estudante para identificarmos de forma individualizada tais lembranças; para assim observarmos com mais facilidade o que chamou a atenção destes estudantes sobre a população negra e a população branca no livro didático de História e Língua Portuguesa.

A apresentação das “imagens rememoradas” percorre diversos caminhos de usos de imagens, por exemplo, o uso ideológico de ações simbólicas, nas quais a imagem está incluída (THOMPSON, 2007). Signos representativos são signos “rememorativos”, isto é, signos que nos lembram de algo (SANTAELLA,2008). Outro caminho que a tese percorre é a teoria de (ALBERTO MANGUEL, p. 21):

As imagens, assim como as histórias, nos informam. Imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas por outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significados) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas por imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender a nossa própria existência.

Para Ana Claudia Oliveira (2010), no espaço bidimensional e fixo da tela, do desenho, da gravura, a/o pintora/pintor e a/o desenhista sistematizam as suas sensações, percepções e ideias, quer do mundo interior ou do mundo exterior, dimensões que a pintura e o desenho testemunham serem patamares em paralelo e intercomunicantes. A leitura da imagem pode ser feita por qualquer pessoa, mas a/o semioticista possui essa incumbência profissional, somente o que ela/e vê no espaço da tela é passível de descrição e análise do que essa estrutura produz.

A/o semioticista, diante da tela e do seu fazer, quer tornar visível os processos de estruturação de seu todo a partir da apreensão das unidades pertinentes e da evidenciação do modo como são arranjadas e, em função da construção da obra, sua significação é produzida (OLIVEIRA, 2010). Diz também que, por meio da palavra, a/o semioticista percorre os caminhos da/o pintora/pintor, como um repintar a imagem.

Na tese, fizemos uma adaptação do que é possível ler em desenho mais simples, cujos recursos não foram usados (luz, perspectiva, estilos), porque as/os adolescentes que fazem parte da pesquisa não são artistas, e a pesquisadora não tem a habilidade e conhecimentos de uma/um semioticista, então procura-se fazer o que é elementar na leitura de imagens. A Semiótica introduziu ao modelo de leitura da imagem as noções de denotação e conotação. A denotação está relacionada ao que se vê na imagem, a descrição das situações, figuras, pessoas e ou ações em um

determinado espaço de tempo. A conotação está ligada às apreciações da/o intérprete, o que a imagem sugere e o que faz pensar a/o leitora/leitor.

Na primeira parte da leitura da imagem, elaboramos uma descrição do que se vê na imagem, das situações ou das figuras humanas, das ações, das vestimentas, do espaço, de quem ocupa o plano principal, o movimento. Logo em seguida, fizemos uma interpretação sobre o que a imagem sugere e/ou faz pensar a/o leitora/leitor. Essa fase da interpretação é subsidiada por: Frankenberg (2004), Bento (2014), Schucman, (2020), Gomes (2006), Kilomba (2019), Pizza (2005), Silva (2012), Thompson (2007), Du Bois (1999), Fanon (2008) – todas/os são pesquisadoras/es estudiosas/os sobre branquitude e sobre negritude.

A partir desse momento, apresentamos algumas imagens produzidas pelas/os alunas/os que fizeram parte da pesquisa. As imagens estão numeradas e com identificação da autoria com nomes fictícios atribuídos pela pesquisadora, de forma a preservar a identidade das/os/es estudantes. Posicionamos as imagens levando em conta alguns critérios: a primeira fase da apresentação, as imagens rememoradas foram classificadas e representam a categoria “rupturas” em relação à população negra brasileira, apresentada no livro didático de História e Língua Portuguesa, segundo as pesquisas de Teixeira (2006, 2011), bem como em pesquisas posteriores de Teixeira e Pacífico (2013, 2014). Para essa categoria geral, “rupturas”, criamos as subcategorias (imagens representando rupturas no esporte, profissões, carreiras, escolaridade, criticidade, religiosidade/matriz africana e cristã, ancestralidades e estética). Na categoria “permanências”, em relação à população negra brasileira, no livro didático de História e Língua Portuguesa, consoante à pesquisa de Teixeira (2006), destacamos a imagem da/o negra/o folclórica/o, atualidade estereotipada, infância perdida e escravização.

Embora a motivação da rememoração tenha sido a imagem de brancas/os negras/os presentes no livro didático de História e Língua Portuguesa, é inegável que as imagens desenhadas pelos estudantes e aqui apresentadas sejam, na verdade, fruto de inúmeras possibilidades e vivências. A orientação foi de representar em desenho as suas rememorações sobre imagens de livros didáticos de História e Língua Portuguesa, mas as produções podem ser uma miscelânea de imagens de livros didáticos de outras disciplinas, imagens de programas e filmes de televisão, clipes musicais, imagens da internet, do Facebook, Instagram, desenhos animados, jogos eletrônicos e momentos da vida cotidiana.

A construção das categorias se baseia em nossas pesquisas anteriores, porque são focadas na rememoração de imagens, mas dialogam também com as pesquisas da área sobre as representações da população branca e negra em livros didáticos de Língua Portuguesa (PINTO, 1987; SILVA, 1988; CRUZ, 2000; RIBEIRO, 2004; JUNIA, 2010; SILVA, 2008; LIMA, 2010; SOUZA, 2010; PACÍFICO, 2011; SILVA, 2019). Importante informar que na categoria “rupturas” são formas de representação em desenho de rememorações que não foram encontradas nas pesquisas anteriores. O principal aspecto de tais imagens é trazer elementos positivos sobre a população negra, no entanto os desenhos são e possibilitam visões múltiplas e, em sua análise, oferecemos algumas interpretações em que são apontados aspectos de valorização da população negra e de crítica ao poder concentrado na branquitude, cujas hierarquias raciais são discutidas.

4.4.1 Rememoração de pessoas negras e brancas – categoria “rupturas”

4.4.1.1 Subcategoria profissão/esporte/lazer

[...] No basquete me chamam de negão [...] quando eu era menorzinho, eu rapava o cabelo e agora deixei crescer e me chamam de Latrel, não sei por que [...]. [...] Agora, gosto mais do meu cabelo desse jeito [...].

(Fragmentos da fala de André, que usa cabelo *Black Power*, Grupo focal – na subcategoria: Racismo no espaço escolar).

[...] o professor Aloizio...Ele que me ensinou a jogar basquete [...]

(Fragmento de André GN, com lágrimas nos olhos, quando soube que eu sou a esposa do professor Aloizio Muniz da Cruz Júnior – falecido em 2018).

A seguir, na IMAGEM 1 e IMAGEM 2, constam a subcategoria esporte/profissão, em que representam a pessoas negras e brancas respectivamente:

IMAGEM 1 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluno João (2019)

IMAGEM 2 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluno João (2019)

A IMAGEM 1 faz referência a um jovem negro, alto, com cabelo *Black Power*, parte da testa está coberta por uma bandana que faz a circunferência da cabeça, as orelhas aparentes, expressão de olhos vivos, sorriso no rosto. O dorso está ereto, uma bola de basquete na mão esquerda, a perna direita esboça uma leve flexão, a esquerda apresenta uma flexão maior (indicando o início do movimento de andar e quicar a bola em direção à cesta), a vestimenta está nas cores amarelo, roxo e preto, meias roxas e tênis vermelho. A camisa tem a inscrição “LAKERS”, e o calção exibe “NBA”, é uma menção à franquias e a um time de basquete da National Basketball Association, o Los Angeles Lakers, da cidade de Los Angeles, Califórnia.

A IMAGEM 2 é de um homem jovem, branco, alto, cabelos loiros, cujo corte de cabelo salienta uma franja alta. Apresenta testa, nariz, boca compatível com o tamanho do corpo e expressa um sorriso no rosto. Tronco ereto, ombros largos, está vestido com uma camisa branca, com terno e calças escuras, sapatos igualmente escuros e uma gravata vermelha.

A imagem do jovem jogador de basquete apresenta expressões significativas e suportes simbólicos da identidade negra: o corpo e o cabelo, que, juntos, possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada na comunidade negra, a beleza negra (GOMES, 2006).

No colégio onde a pesquisa foi realizada, as/os adolescentes/os negras/os, apresentam um padrão estético, de corpo e cabelo da “beleza negra”, embora os adolescentes sejam mais tímidos em assumir o cabelo e o corpo como expressão de sua liberdade e beleza. Na negociação com a/o outra/o, em meio a tensões, nas palavras de Gomes (2006, p. 21), “[...] o corpo se destaca como veículo de expressão e resistência sociocultural, o cabelo simboliza um ícone identitário desde a recriação de penteados africanos, passando por uma estilização da/o negra/o do Novo Mundo”.

O basquete e os jogadores norte-americanos passaram a fazer parte da vida das/os adolescentes negras/os, via introdução do esporte nos colégios públicos e diversidade de mídias, no período político dos governos Lula e Dilma, em que estes produtos se popularizaram, tais como, TV por assinatura, internet, as transmissões via internet, celulares, mídias sociais, musicais etc. Não só o gosto pelo jogo em si, mas pelas roupas, os corpos, os cabelos e as atitudes ajudam na construção da interação entre as/os adolescentes e, conseqüentemente, na formação de suas identidades.

Por um lado, observam-se tais características de valorização da estética negra e de referências positivas de comunidade negra. Por outro, situa o homem negro no esporte, um lugar social possível de sucesso no imaginário, no entanto estereotipado. O esporte como lugar do homem negro é reafirmado.

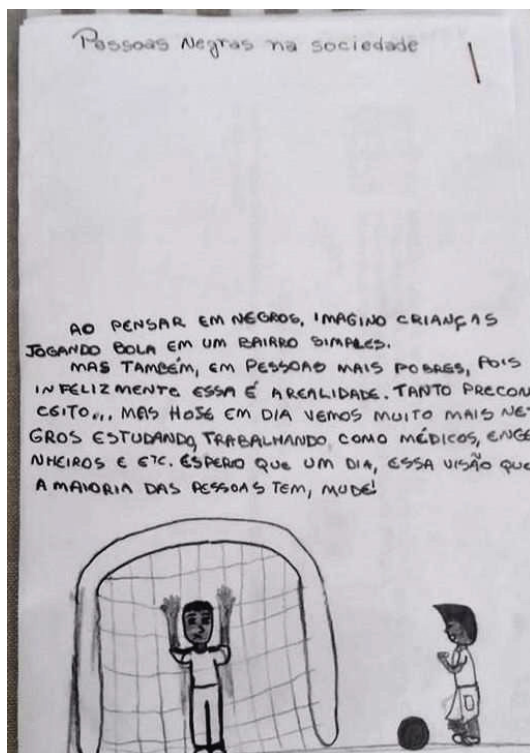
“A branquitude é um “ponto de vista” um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros” (FRANKENBER, 2004, p.312). É a partir dessa premissa que a branquitude ocupa, desde sempre, o lugar de privilégios materiais e simbólicos em relação às/aos não brancas/os, por exemplo, oportunidades de estudar em boas universidades, em cursos cujas carreiras representam status social, tais como, a advocacia, a medicina, a odontologia e as engenharias. Os privilégios não findam nisso, pois esteticamente a branquitude está no topo do padrão aceito como norma. As características físicas são semelhantes, como diz uma entrevistada de Lia Schumann, (2020): “entre nós os brancos”, ou seja, existe uma gradação, há a/o encardida/o, a/o branca/o e branquíssima/o. A imagem rememorada representa o branquíssimo, alto, magro, bonito, e a vestimenta indica que ele é bem-sucedido economicamente. Pode-se considerar que:

[...] Sim, o branco tem privilégio. Quando vai fazer uma entrevista de trabalho tem situações que o branco tem mais oportunidade. A pessoa negra quando vai fazer uma entrevista porque é negra, já vai com medo [...].

(Fragmentos da fala de Cauê GN, grupo focal – Subcategoria: Representatividade da negritude e da branquitude no mundo do trabalho e no livro didático)

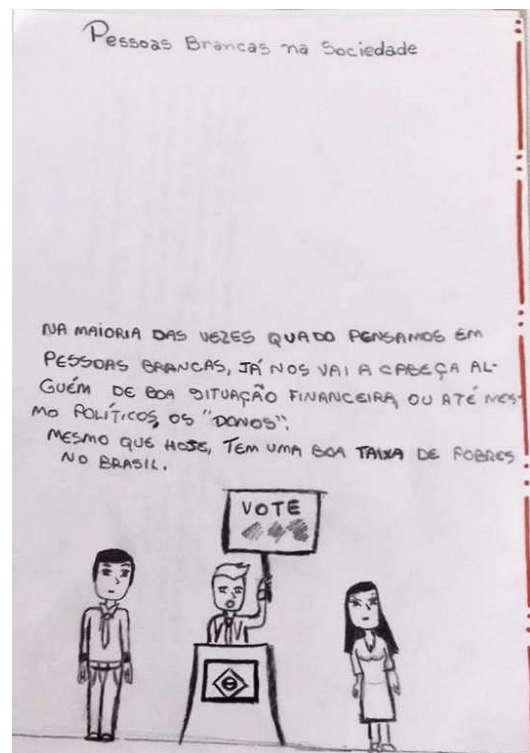
A Aluna Ana, na IMAGEM 3 e IMAGEM 4, apresenta a sua forma de representação da população negra e branca no que se refere à subcategoria esporte/profissão:

IMAGEM 3 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Ana. (2019).

IMAGEM 4 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Ana. (2019).

A IMAGEM 3 apresenta um campo de futebol, com trave e rede, uma criança na posição de goleiro/a, vestido/a à caráter: calças compridas e luvas. Há uma bola de futebol, colocada na marca do gol e, uma segunda criança, vestida com camiseta e tênis, cabelo grande, pronto para chutar ao gol. Logo acima do desenho, a aluna fez o seguinte pronunciamento com o título:

Pessoas Negras na Sociedade

Ao pensar em negros, imagino crianças jogando bola em um bairro simples. Mas também em pessoas mais pobres, pois infelizmente é a realidade. Tanto preconceito...Mas, hoje em dia, vemos muito mais negros estudando, trabalhando como médicos, engenheiros etc. Espero que um dia, essa visão que a maioria das pessoas têm, mude! (Discurso escrito pela Aluna B, presente no desenho).

A IMAGEM 4 apresenta três pessoas, dois homens e uma mulher. No primeiro plano, ocupando o centro do desenho, está a figura de um homem, vestido com terno e gravata, cabelo com um topete, atrás de um púlpito, que está adornado com a Bandeira brasileira. O homem parece estar fazendo uma fala, erguendo na mão esquerda um cartaz pedindo voto. Do seu lado direito, há um homem ou adolescente, vestindo terno e gravata, parado prestando atenção no pronunciamento. Do seu lado esquerdo, uma mulher igualmente parada ouvindo a fala. A aluna faz um pequeno texto em que diz: *“Na maioria das vezes quando pensamos nas pessoas brancas, já nos vem à cabeça alguém de boa condição financeira, ou até mesmo de políticos, os ‘donos’. Mesmo que hoje, tem uma boa taxa de pobres no Brasil.”* Essa descrição está relacionada à definição de Frankenberg, para a marcação da branquitude: “A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

A imagem que corresponde à mulher e ao homem negra/o está ligada ao esporte, mas não ao esporte competitivo, e sim ao lazer, ao prazer e à diversão de crianças negras e brancas, em pequenos campos de futebol, em pequenas cidades do interior e na periferia dos grandes centros urbanos. É uma imagem que induz a pensar em uma infância saudável, alegre, em momentos de trocas, de construção da identidade dessas crianças. Novamente, situa-se o esporte como espaço social do homem negro, na preferência e na condição de pobreza. No texto que escreveu sobre o desenho, a Aluna B coloca os bairros pobres como lugar da mulher e do homem negro, afirmando que esta é a realidade (afirmação “tanto preconceito” seguida de reticências).

Já a imagem sobre a branquidade/branquitude segue o padrão: a branquidade masculina que fala, que se candidata a cargos eletivos, que faz as leis, que julga, que representa a “cabeça” da família, a branquitude aparece como detentora de poder econômico e político, como algo que já faz parte do “ser” branco masculino (o que Rosemberg, 1985, chamou de “representante da espécie” e “adultocentrismo”). A mulher branca se encontra em situação de inferioridade perante essa masculinidade representada, mas ela, segundo os padrões da sociedade brasileira estruturalmente racista, se encontra numa melhor posição do que homens não brancos e mulheres não brancas.

4.4.1.2 Subcategoria profissão/profissionais liberais

[...] Os livros didáticos, tem monte de crianças brancas e colocam um neguinho lá atrás para quebrar o preconceito [...].

(Fragmentos da fala de Guilherme GN, Grupo focal – Subcategoria: Imagens da negritude e da branquidade em momentos da vida cotidiana, momentos históricos no livro didático).

Observa-se a seguir na IMAGEM 5 e IMAGEM 6 a representação de pessoas negras e brancas a partir da perspectiva do Aluno Pedro:

IMAGEM 5 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Pedro. (2019).

IMAGEM 6 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Pedro. (2019).

A IMAGEM 5 traz duas figuras: na primeira, o Aluno Pedro apresenta um homem negro, que representa o passado, cabelos encaracolados, rosto, nariz e boca bem-feitos, sem camisa, apenas com uma calça branca. E esse homem está com os punhos acorrentados. Na parte de baixo, a segunda imagem é de um jovem negro, que representa o presente. Alto, cabelos enrolados, um *Black Power*, em desenvolvimento, está vestido com uma camisa branca, gravata escura, terno e calças brancas, carrega uma maleta na mão esquerda. As duas imagens não mostram corpo

inteiro, não aparece os pés, é interrompido um pouco abaixo do joelho, as imagens estão numa perspectiva de proximidade em relação ao receptor. O corpo está parado, como se desse uma instrução, preparado para continuar andando.

A IMAGEM 6 também traz duas figuras: no alto, o homem branco do passado, um membro da realeza, está vestido com um casaco e calça de corte reto, na cabeça uma coroa e na mão direita um cetro. O homem branco da atualidade, representado na imagem, é jovem, cabelo curto, vestido com camisa branca, gravata escura, terno e calças brancas, carrega uma maleta na mão esquerda.

As imagens 5 e 6 trazem uma amostra do “ser negra/negro” e branquidade/branquitude (passado e presente). A imagem que representa “ser negra/o” no passado faz pensar em um negro escravizado, um homem sem identidade, sofrendo os castigos corporais de um sistema que perdurou no Brasil mais do que em qualquer outro país colonizado da América. Já o representante da branquidade/branquitude é um monarca, o conquistador de território, podemos ver o sujeito branco como “o representante da espécie – Branquidade, Rosenberg (1985), ao mesmo tempo podemos ver a “Branquitude é um produto da história é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos” (FRANKENBERG, 2004, P.312). As imagens do “ser negra/o” e da branquitude do presente são exatamente iguais. São homens, bem-vestidos, o que pode significar igualdade de postos de trabalho ou de oportunidades de estudos para a conquista de uma profissão.

Oportunidades que se tornaram mais efetivas no início do novo século, como as iniciativas de acesso ao Ensino Superior, por exemplo. Essas ações vêm se destacando como terreno de expressivos avanços no que tange a iniciativas de combate às desigualdades raciais e ampliação de oportunidades sociais principalmente com a Lei nº 12.711/12 – a Lei de Cotas. Silvério (2002, p. 113) diz que a proposta é destinada a impulsionar o ingresso de estudantes negras/os nas universidades, que visa à correção de uma desigualdade histórica, fazer com que a hegemonia branca seja desbancada com os talentos e potencialidades dessas/es jovens em condições de igualdade.

As ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras vêm sendo adotada de forma voluntária e têm representado um importante mecanismo de ampliação do acesso da juventude negra às universidades no Brasil (JACCOUD, 2009, p. 149).

[...] “Eu acho que não é só pros descendentes. É ruim ver imagens negativas, porque não importa se é ou não é. É humano [...]. O negro também tem direito de ser superior ao branco [...].

(Fragmentos da fala de Mariana GB, Grupo focal – Subcategoria: Identidade, Imagens livres de estereótipos, ancestralidade)

IMAGEM 7 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Carol. (2019).

IMAGEM 8 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Carol. (2019).

A IMAGEM 7 é de meio corpo, o foco central é o rosto de uma jovem negra, cabelos pretos encaracolados e com uma franja que cai da esquerda para a direita e que encobre a testa, olhos grandes, rosto harmônico, brincos em formato de argola. Está de camiseta com gola redonda, mangas curtas com um pequeno bolso e os braços ao longo do corpo.

A IMAGEM 8, também de meio corpo, é de uma jovem branca, o rosto é o foco principal, os cabelos são loiros com franja que se reparte ao meio, cobrindo toda a testa. Os olhos estão cobertos por um par de óculos grandes, um par de brincos com três argolas pequenas, uma gargantilha e um pequeno colar. A jovem está vestida com uma camiseta com decote em “v”, mangas curtas, os braços ao longo do corpo.

Essas duas imagens mostram duas mulheres jovens, bonitas, bem-vestidas, com acessórios interessantes. Importante observar também que as imagens apontam para a diversidade, estas representadas com dignidade e valorização de ambas, negra e branca. Sem tirar de vista todos os problemas que as mulheres enfrentam no Brasil, particularmente as mulheres não brancas, ainda há um julgamento social e profissional baseado na cor da pele, e não pela capacidade, formação e conhecimento. Gomes (2017) fala como foi possível, aos poucos, no Brasil, o corpo negro se expressar, começar a ser percebido socialmente como uma forma positiva de cultura e da afirmação de identidade. Essa percepção passa de um movimento interno, no seio da comunidade negra, para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural.

[...] Sinto olhares não sei se isso é racismo[...].

(Fragmentos da fala de Carolina GN, grupo focal Subcategoria: Racismo no espaço escolar)

IMAGEM 9 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Isis. (2019).

IMAGEM 10 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Isis. (2019).

A IMAGEM 9 é de uma jovem mulher negra, está vestida com um vestido abaixo dos joelhos, de cor vermelha e com flores cor amarela, de gola redonda e sem mangas, no pé uma sandália rasteirinha, rosto expressivo, cabelos longos com um penteado afro e está com os braços para trás do corpo. A personagem desenhada expressa ar alegre e bem-estar.

A IMAGEM 10 é de uma jovem mulher branca, veste calça comprida, com 2 bolsos na parte da frente, o modelo é apertado e com a boca estreita, usa um par de tênis. Está usando uma camiseta na cor rosa, com mangas, gola redonda. Rosto expressivo e com cabelos longos e louros, repartidos ao meio. Os braços estão para trás do corpo, a posição do corpo é parada.

As referidas imagens nos induzem a pensar que a profissão de modelo fotográfico, modelo de passarela, é uma profissão viável para mulheres brancas e mulheres negras. A profissão de modelo é desempenhada por mulheres com um papel profissional para promover, exibir produtos comerciais, principalmente os produtos da indústria da moda – roupas de moda, mas também perfumes, joias, carros, calçados – uma infinidade de outros produtos. Pode também servir como ajuda visual para criadores de obras de arte ou posar para fotografias, catálogos, influencer.

Essa profissão, de alguns anos para cá, vem atraindo uma gama muito grande de jovens e adolescentes em todo mundo, inspiradas por modelos já consagradas, que têm salários bons, uma visibilidade em termos mundiais, acesso às mídias. É um espaço de prestígio, espaço dividido entre mulheres negras, brancas e asiáticas. A mulher negra historicamente encontrou diversos obstáculos. Enfim, os corpos negros conseguem se distinguir e se afirmar no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. Alcançam essa emancipação por meio de uma trajetória no contexto brasileiro entre estado de ignorância, o colonialismo/escravização, e um estado de saber, designando solidariedade/libertação (GOMES, 2017).

4.4.1.3 Subcategoria estudante: negra e branca

[...] Eu acho importante imagens positivas. Por causa que, tipo assim. Os professores falam, num sei o que de igualdade..., mas o que eles apresentam no livro é diferente... nos livros, pode não ser na vida real, mas nos livros tem... sempre... eles sempre estão acima [...].

(Fragmentos da fala de André GN – Subcategoria: Identidade, Imagens livres de estereótipos, ancestralidade)

IMAGEM 11– BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Tânia. (2019).

IMAGEM 12 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Tânia. (2019).

A IMAGEM 11 é de uma família branca, pai, mãe e filha. O pai aparenta uma estatura mediana, tem cabelos divididos de lado, da esquerda para a direita, com sobrancelhas espessas e bigode grande. Está vestido com camisa, terno, gravatas, calças, cinto e sapatos. Na mão direita há uma pasta, o corpo está em movimento, perna direita na frente e olhos fixos no relógio de pulso. A mulher ao centro, cabelos lisos, blusa com decote redondo, calça comprida, botas, uma bolsa grande na mão direita, está também com o corpo em movimento, perna esquerda à frente. O olhar da mulher está em direção à bolsa aberta, e com a mão esquerda procurando alguma coisa. A menina ou adolescente está com o cabelo preso, com uma blusa de mangas curtas, saia, meias, sapatilhas, tem uma mochila nas costas; ela está na frente de uma porta, com a mão na maçaneta para abri-la. A imagem representa um modelo de família contemporânea das cidades e os adereços de classe média, e poder de consumo estão em diversas marcas das personagens criadas. Levando-se em consideração o pedido de representar a pessoas brancas a partir das imagens dos livros didáticos, esta é a informação de branquitude padrão que o desenho revela.

A IMAGEM 12 representa uma família negra. No plano central, está o pai, é um homem de estatura média, cabelos com um corte baixo, sobrancelhas espessas, olhos expressivos, direcionados à filha. Está vestido com uma camiseta de mangas curtas, *shorts* acima dos joelhos, nos pés há uma sandália de dedo, carrega uma bolsa com a alça atravessada no peito. A mãe, com estatura igual ao marido, cabelos enrolados e com uma arrumação bonita, está em movimento, perna direita à frente, caminhando rumo a sua esquerda. Está vestida com uma camiseta, calças legue e tênis. A filha, cabelos crespos, amarrados, camisetas de mangas curtas, *shorts* e tênis. O corpo está em movimento, perna esquerda à frente e mão esquerda abrindo a porta de uma sala.

Nas imagens 11 e 12, inverte a imagem da família branca e depois a família negra, porque elas estão em um plano sequencial: duas famílias, dois casais e duas meninas indo provavelmente para a mesma escola. Embora a imagem da família branca aparente uma condição de trabalho privilegiada (com roupas e sapatos formais), a família negra está com aparência harmônica. A estética das duas imagens é muito parecida, todas as pessoas das famílias estão no mesmo plano, pais, mães e filhas. As famílias estão imbuídas de uma preocupação comum, zelar pela segurança e a aprendizagem das filhas, os pais acompanhando as filhas até a escola. As imagens nos fazem pensar que as famílias compartilham também sonhos comuns de ver as filhas crescerem, tornarem-se adultas, aproveitando as oportunidades de estudo que, mais tarde, oferecerá bons empregos e desenvolvimento social.

Por outro lado, as marcas de classe social são definidas especialmente pela vestimenta dos pais, o branco está de terno e gravata; o negro, de chinelo de dedo. Podemos interpretar que as imagens dos livros didáticos representadas pelos desenhos revelam presença negra em família, mas ainda situando brancos e negros em posições sociais de forma hierarquizada.

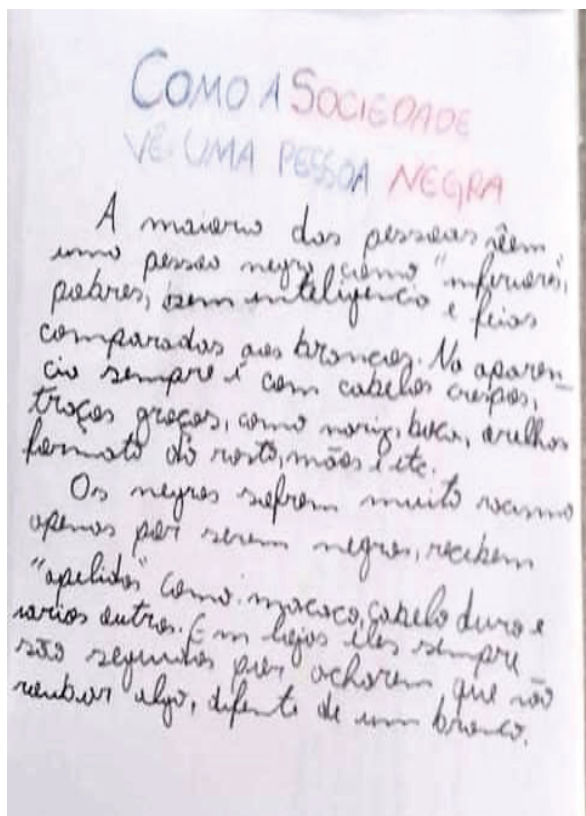
4.4.1.4 Subcategoria: crítica social e crítica ao livro didático

[...] No primeiro dia de aula, ela veio falar comigo, a menina falou que eu era feio, você é estranho, você é baixo, seu cabelo é estranho [...].

(Fragmentos da fala de Carlos GN, grupo focal Subcategoria: Racismo no espaço escolar)

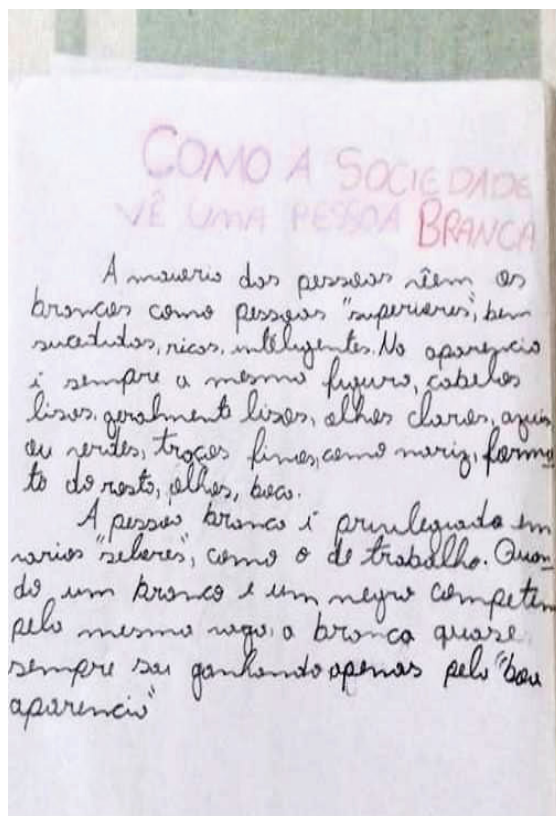
Diferentemente das lembranças apresentadas até este momento, o Aluno Davi preferiu fazer a lembrança sobre a representação social de pessoas brancas e negras por meio de um texto, exposto na IMAGEM 13 e IMAGEM 14.

IMAGEM 13 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Davi. (2019).

IMAGEM 14 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Davi. (2019).

Para ela, a sociedade vê uma pessoa negra:

[...] como "inferiores", pobres, sem inteligência e feias comparadas aos brancos. Na aparência sempre é com cabelos crespos, traços grossos, como nariz, boca, orelhas, formato de rosto, mãos etc. Os negros sofrem racismo apenas por serem negros, recebem "apelidos", como: macaco, cabelo duro e outros. Em lojas eles são sempre seguidos por acharem que vão roubar algo, diferente de um branco. (Discurso escrito pela Aluna/o G, presente no desenho).

Segundo o relato da estudante, o livro didático reproduz a forma como a sociedade situa a pessoa negra: em espaços sociais de inferioridade, com traços fenotípicos desvalorizados, tratada com estereotipia e racismo. Kilomba (2019, p.130), ao relatar a "metáfora da/o africana/o como macaca/o efetivamente tornou-se real, não por ser um fato biológico, mas porque o racismo funciona através do discurso". O

racismo tendo esse caráter discursivo, a autora explica que uma cadeia de palavras e imagens por associação se tornam equivalentes. Ela dá o exemplo que povoava as mentes da branquidade neo-colonizadora europeia sobre os africanos: “africano – África – selva – selvagem – primitivo – inferior – animal – macaco” (KILOMBA, 2019, p. 130). Vemos essa cadeia de argumentos nas palavras de Davi, a população negra é apresentada nos livros didáticos como: inferiores, o são porque não possuem inteligência, por não ser inteligentes são pobres, além de pobres são feias/os, são feios porque possuem traços grossos, como nariz, boca, orelhas, nariz e boca, formato do rosto e mãos, possuem cabelos duros, são chamados de macacos. A/o aluna/o reclama que sofrem racismo pelo simples fato de serem negros. Kilomba diz que tais cadeias associativas tornam-se convincentes porque operam um processo de deslocamento. A autora explica como esse deslocamento funciona:

A noção psicanalítica de deslocamento refere-se ao processo pelo qual o indivíduo transfere atenção de uma imagem mental para outra, desprendendo a atenção da primeira e passando para uma segunda que está, por sua vez, relacionada a imagem inicial, por meio da associação. O deslocamento também tem uma função defensiva, particularmente dentro da fobia e da censura. O indivíduo redireciona o interesse de um objeto para o outro de tal maneira que esse último se torna o equivalente ou substituto do primeiro. (KILOMBA, 2019, p. 131).

Kilomba está se referindo a uma canção alemã do período neocolonial, onde o autor organizou esses encadeamentos sem ser percebidos inicialmente como agressivos. Então nesse processo o último objeto, “o macaco” se torna um símbolo do primeiro, “a/o africana/o”. Essa mesma cadeia associativa foi usada em diversas passagens históricas, como no Império Romano, que chamavam os “Visigodos, Ostrogodos, Francos, Anglos, saxões” que estavam chegando de “bárbaros”, não conheciam as leis romanas, eram, portanto, sem leis, selvagens, perigosos, sentiam total desprezo por suas culturas. O mesmo que acontece na fronteira dos Estados Unidos com o México, porta de entrada dos imigrantes da América Latina, todos considerados imigrantes ilegais, se são ilegais, eles não têm lei, se não tem lei, são sem lei, criminosos, se são criminosos são perigosos, se são perigosos, os norte-americanos os temem, vão roubar seus empregos, vão roubar suas esposas e assim por diante.

A IMAGEM 14 traz um texto com os seguintes dizeres:

A maioria das pessoas veem os brancos como pessoas 'superiores', bem-sucedidas, ricas, inteligentes. Na aparência é sempre a mesma figura, cabelos lisos, geralmente são lisos, olhos claros, azuis ou verdes, traços finos, como nariz, forma do rosto, olhos e boca. A pessoa branca é privilegiada em vários 'saberes', como o do trabalho. Quando um branco e um negro competem pela mesma vaga, o branco quase sempre sai ganhando apenas pela 'boa aparência'.

O lugar da população branca representado nos livros didáticos também é apresentado como reflexo da sociedade, com marcas de superioridade, com traços da estética ariana, com privilégio de ter reconhecidos seus diversos saberes e formas de trabalho.

Davi faz uma crítica ao comportamento social da maioria das pessoas pertencentes à branquitude, que é, em sua opinião, reproduzida pelo livro didático. Teóricos explicam que “[...] é certo que os modelos de beleza permanecem por muito tempo absolutos antes de serem relativizados, ressignificados, apresentados em sua variedade” (BRAGA, 2015, p. 18). A autora explica quais são os fatores que contribuem para essa dinâmica:

[...] os símbolos culturais transitam, se absorvem ou se expelem mutuamente, massificam padrões ao mesmo tempo em que os singularizam. Os conceitos de beleza construídos num determinado momento histórico se desfazem em momentos seguintes, transformando-se carregam novos sentidos, produzem novos padrões, apresentam-se materializando-se de modos distintos. Esse trânsito, no entanto, traz memórias e, portanto, continuidades em relação ao momento anterior. Entendemos a beleza enquanto produção histórica, produto de uma memória ressignificada. Com isto, queremos dizer que os modelos de beleza cultuados em um determinado momento carregam continuidades e descontinuidades em relação a modelos anteriores (BRAGA, 2015, p. 18).

O relato de Davi segue dizendo que *“os negros sofrem muito racismo apenas por serem negros, na escola recebem ‘apelidos’ tais como: ‘macaco’, ‘cabelo duro’ e vários outros”*.

Na IMAGEM 14, sobre pessoas brancas, Davi faz então o caminho inverso à imagem da negritude. Aponta como as pessoas brancas são colocadas em lugar de superioridade pela condição social, de poder e de beleza, discutindo especialmente os traços físicos que definem a branquitude como superior.

Davi tem uma noção fundamentada sobre esses privilégios: *“A pessoa branca é privilegiada em vários ‘setores’, como no trabalho. Quando um branco e um negro competem pela mesma vaga, o branco quase sempre sai ganhando, apenas pela ‘boa aparência’”*.

Levando-se em consideração essas situações elencadas por Davi, de constrangimentos sofridos pela negritude e de privilégios da branquitude, de alguma forma tais situações estão ligadas à estética como construção social. “Nesse universo inesgotável de sensações poder-se-ia se pensar que a construção cultural da beleza apresenta como principal característica o fato de ser inclusiva” (GOMES, 2017, p.109). A autora diz ainda que a estética pode servir de critério para a aproximação e afirmação de um “nós” em relação ao “outro”.

Para prosseguirmos o pensamento sobre beleza, Gomes (2017, p. 77) fala que a “[...] beleza pode ser entendida como uma categoria estética e construção social, como uma maneira de nos relacionarmos com o mundo”. Nesse quesito, a branquitude é privilegiada historicamente, visto que a estética branca é uma construção social, mantida pelas formas simbólicas de várias mídias, inclusive do livro didático, a fim de tornar esse relacionamento mais suave para o grupo humano hegemônico, que tem pretensões de continuar sendo o representante da espécie. Tais considerações nos levam à IMAGEM 15 e IMAGEM 16.

[...] “Sempre o neguinho estava mais atrás” [...].

[...] Eu acho que eu consegui o emprego porque o cara era um neguinho também, o cara o gerente era um neguinho [...].

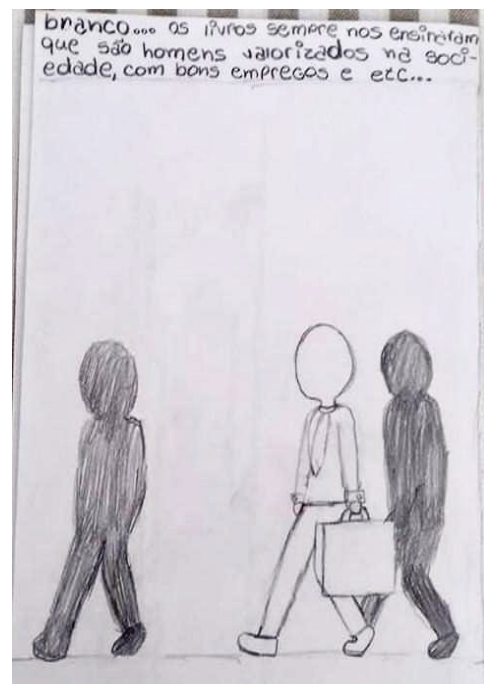
(Fragmentos da fala de André GN, grupo focal – subcategoria: Representatividade da negritude e da branquitude no mundo do trabalho).

IMAGEM 15 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Carlos. (2019).

IMAGEM 16 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Carlos. (2019).

A IMAGEM 15, desenhada pelo aluno Carlos, apresenta um personagem no meio da folha, é um homem, o corpo aparenta ser de estatura mediana/alta, ombros grandes, braços longos colados ao corpo, camiseta sem mangas com decote arredondado, *shorts* curtos. A imagem do homem não tem definição para as mãos, pés e rosto, não aparecem as orelhas, os olhos, a boca, o nariz e os cabelos. Além da imagem de um homem negro, traz também uma legenda: “*Negro... como os livros mostram: homens pobres e que sobrem muito racismo*”.

A imagem do homem negro, sem feições, aparenta uma certa imobilidade e postura de corpo, mais retraída. Novamente o homem negro, como na IMAGEM 12, é apresentado com roupas simples, de *short* e camiseta. Importante frisar que essa/e aluna/o explicita que está representando o negro da forma como é mostrado pelos livros, e seu desenho tem dois traços principais: é numa situação simplória, com marcas de pobreza e em isolamento social. E outra marca do desenho é a falta de traços da face, que poderia ser interpretada como ausência de humanização em ambas as figuras, tanto da personagem negra quanto a branca, reportando a perda de humanidade que a racialização opera, tanto para as/os negras/os quanto para as/os brancas/os (FANON, 2008).

A IMAGEM 16, desenhada por Carlos, aparenta três figuras humanas, sem uma definição real de rosto, com a pintura em grafite, ou a falta da pintura, mostra uma figura de um homem branco no centro, está vestindo terno e gravata, com sapatos e uma maleta, carregando documentos ou um notebook, com passadas firmes. Aparecem, também, duas imagens grafitadas, representando dois personagens, branco ou negro, em que não aparece feição, nem roupas e calçados. Não apresentam a mesma decisão no caminhar, em relação ao homem branco do centro. Essa imagem traz os seguintes dizeres: “*branco... os livros sempre nos mostraram que são homens valorizados na sociedade, com bons empregos etc.*”. A vestimenta do homem branco novamente representa a hierarquia e a valorização social. O lugar de poder que o livro didático coloca para o homem branco é da posição social de riqueza, especialmente marcada pelo mercado de trabalho, pelo desempenho de funções valorizadas.

4.4.1.5 Subcategoria religiosidade: matriz africana, cristã e ancestralidade

[...] *imagens positivas, tanto de negros e brancos, são muito importantes para contribuir com a formação de nossas identidades [...].*

(Fragmentos da fala de Mariana GB, grupo focal – Subcategoria: Identidade, Imagens livres de estereótipos, ancestralidade)

IMAGEM 17 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluno José. (2019).

A IMAGEM 17, elaborada pelo aluno José, traz a inscrição de identificação: “macumba”. A imagem é de um semicírculo (provavelmente num espaço aberto como uma praia), que faz parte da religiosidade das/os moradoras/es locais e pessoas que vêm à praia em determinados momentos do ano para celebrações). Na imagem, há três homens adultos (dois com cabelos mais curtos e um com *Black Power*), uma criança e uma mulher de mãos dadas, a mulher com cabelos grandes e crespos, a criança com cabelos curtos. Os três homens estão com algum instrumento musical nas mãos ou com comidas ou frutas, entendidas como oferendas. No centro da imagem, uma mesa com alguns alimentos, identificados como: peixe, pão, alguns objetos, uma pessoa de cabelos curtos, de joelhos, roupas brancas, fazendo a sua oferenda.

A ilustração sobre religião de matriz africana traz como título a palavra “macumba”, o que poderia ser interpretada como pejorativa, mas a representação

imagética é respeitosa, pois traz uma celebração que podemos inferir ser um ritual de Candomblé. Azoilda Loretto Trindade (2006) escreveu sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, a saber: circularidade, oralidade, energia vital, corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade/comunitária, memória, religiosidade e ancestralidade. Na ilustração, alguns desses valores estão representados: religiosidade, circularidade, oralidade, corporeidade (dança representativa da entidade reverenciada), energia vital (essas celebrações são constituídas por uma energia, denominada Axé), musicalidade (algumas pessoas estão com instrumentos musicais, usados para tocar e reverenciar cada entidade), cooperatividade/comunitária (no centro do círculo, estão dispostas comidas, que são produzidas de forma cooperativa, as quais serão, de maneira comunitária, consumidas por todas/os as/os presentes no ritual), memória (a celebração é passada de geração a geração), religiosidade e ancestralidade (nesses rituais, a ancestralidade é celebrada). Portanto, a ilustração representa a religiosidade de matriz africana de forma respeitosa, valorizando essa herança afro-brasileira. Por isso cabe lembrar:

Desde a Constituição da República de 1891, afirma-se que a liberdade religiosa é um direito que deve ser respeitado e garantido pelo Estado, definido no texto constitucional como laico e que, portanto, deveria-se manter-se isento de orientações religiosas na definição de políticas públicas, não podendo favorecer ou prejudicar qualquer grupo social ou instituição em função de sua crença religiosa. No entanto, mesmo com a Constituição garantindo estes direitos, a perseguição ao culto afro-brasileiro persistiu e persiste por séculos. Prova disto, é que hoje ainda lutamos contra a intolerância religiosa, quer seja do estado, do poder público, da sociedade e do neopentecostalismo. O mesmo Estado que se afirma laico é simbolicamente laico-cristão (APARECIDA, 2014, p. 108).

Mesmo com a constatação da intolerância religiosa, como bem descreve Dalzira Maria Aparecida – Iya Gunan –, a Iyalorixá do Candomblé e doutoranda pela UFPR, nesta ilustração constatamos que a retratação é feita de forma respeitosa ao sagrado de um ritual de religião de matriz africana. E, para que demonstrações como essa se tornem mais frequentes, há que se ter garantia da Educação para as Relações Étnico-Raciais, como prevê a legislação.

Nesse caso, o desenho de representação de negras em livros didáticos traz uma imagem repleta de elementos de valorização de pessoas negras pela sua religiosidade.

[...] *Eu acho que eles seriam outros, né? Em relação aos ancestrais [...].*

(Fragmentos da fala de Mariana GB, grupo focal – Subcategoria: Identidade, Imagens livres de estereótipos, ancestralidade)

IMAGEM 18 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Isa. (2019).

IMAGEM 19 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Isa. (2019).

A IMAGEM 18 é de uma mulher negra que tem os cabelos curtos e crespos, olhos grandes, o cabelo cai sobre a testa e não dá para ver as sobrancelhas, na cabeça uma cesta com uma variedade de frutas: banana, uva, maçã, laranja etc. Veste uma blusa rosa, uma saia rodada em camadas, em um movimento como ondas, e alterna entre verde e preto. Os braços estão flexionados apontando para cima. Ao fundo, aparecem construções em alvenaria, com muitas aberturas, como grandes janelas, e uma inscrição ao lado identificando a mulher: “Baianas”. No alto, um sol nascente.

A IMAGEM 19 apresenta uma mulher branca, cabelos longos, louros, está com um vestido azul, as feições não estão nítidas, os olhos estão voltados para baixo, ela está lendo um livro que está em suas mãos, o livro é de capa roxa.

O contraste entre as imagens é uma mulher negra que carrega um cesto na cabeça e uma mulher branca que lê um livro. Por um lado, o cesto com as frutas pode ser considerado sinal de bonança e representar a fartura e o bem-viver pela alegria da personagem e pelo movimento das mãos, pelas cores e pela inscrição “Baianas” no plural, o que nos leva a pensar no carnaval do Rio de Janeiro. Por outro lado, situa a negritude no lugar do trabalho doméstico, carregar os alimentos em cestos.

Paralelamente a branquitude é representada por uma mulher branca com um objeto de alta valorização social que representa o acesso ao conhecimento: o livro. Essa marca e o cabelo loiro estabelecem a branquitude como lugar de privilégio.

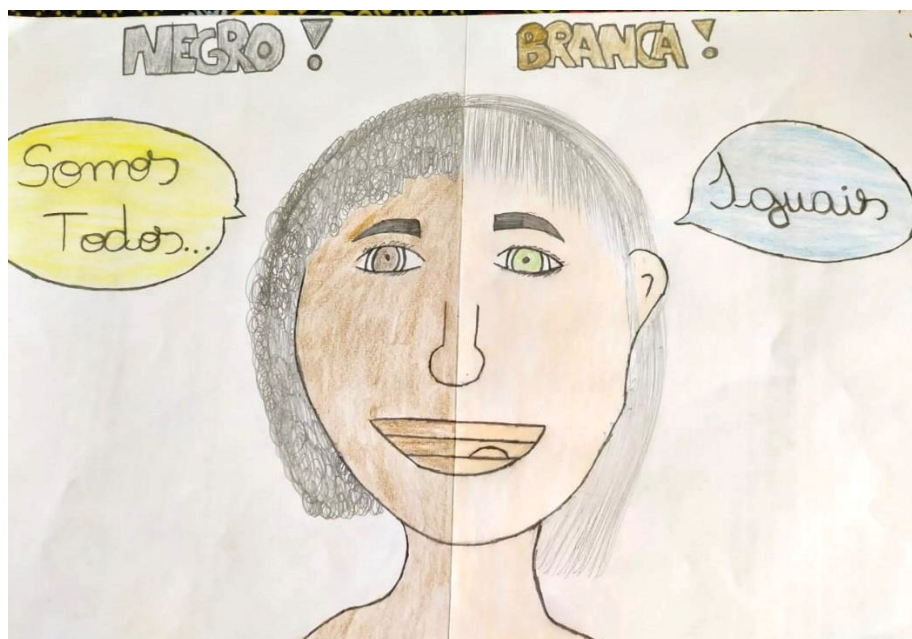
4.4.2 Rememoração de pessoas negras e brancas – categoria “permanências”

4.4.2.1 Subcategoria: igualdade romantizada/ cegueira/ silêncio conivente

[...] Eu já apanhei muito na escola. Minha prima negra apanhava muito dos outros alunos. Agora são amigos dela. Foi falar para a pedagoga sobre esse problema...a pedagoga nos disse que somos todos iguais. O que muda é a cor. Hoje é difícil a pessoa não sofrer pela cor. A pessoa tem que ter autoestima [...].

(Fragmentos da fala de Guilherme GN, Grupo focal – Subcategoria: Racismo no espaço escolar)

IMAGEM 20 – NEGRAS/OS BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Camila. (2019).

A IMAGEM 20, desenhada pela aluna Camila, onde apresenta um rosto dividido ao meio, metade do nariz, metade do cabelo, metade do corpo. De um lado, as características de uma pessoa negra, não há uma definição se é feminino ou masculino. Traz cabelos encaracolados, na altura do queixo, sobrancelhas espessas, olhos cor de mel, lábios grossos, nariz grande, orelha encoberta pelo cabelo e pele negra. Na outra metade, cabelos lisos na altura do queixo, sobrancelhas espessas, olhos azuis, lábios grossos, nariz grande, orelhas a vista, pele pálida. Na soma das duas metades, apresentam-se dois balões com as inscrições: “somos todos” “iguais”.

A imagem indica alguns questionamentos: não há racismo? Não deveria existir, já que somos todos iguais? Embora haja racismo, “eu” não sou racista, sou diferente dos demais “sou uma pessoa boa...não sou má”? Diangelo (2018) diz que transformar o racismo em algo “do mal” pode parecer positivo. No entanto, dentro dessa visão, sugerir que “eu”, representante da branquitude, seja racista é provocar um golpe moral – uma espécie de assassinato do caráter. Dessa forma, o binário bom/mau torna quase impossível conversar com pessoas brancas sobre o racismo que carregamos, sobre como o racismo molda a todos nós, como somos envolvidos nesta teia. Assim, se recusamos discutir sobre ele ou se não nos vemos dentro do processo, que é “estrutural e estruturante de nossa sociedade” (GOMES, 2006), não podemos parar de participar do racismo.

Munanga (2006) diz que, enquanto países como África do Sul e Estados Unidos adotaram um sistema de racismo diferencialista e chegaram ao extremo, no extermínio físico das/os “outras/os” (por exemplo, o nazismo), o Brasil tomou caminhos diferenciados no modelo de racismo e modelo antirracismo. Se por um lado, esse sistema levou ao segregacionismo, por outro, sua dinâmica permitiu a construção de identidades raciais e étnicas fortes no campo das/os oprimidas/os desses sistemas.

O Brasil traça outros caminhos, na primeira metade do século XX e, opta por um antirracismo universalista, busca a integração na sociedade nacional, tendo como base os valores universais do respeito à natureza humana, sem distinção de cor, raça, sexo, cultura, classe social etc. Havia a necessidade de um fortalecimento da identidade nacional, no qual deveriam ser integradas/os, numa sociedade harmônica, as/os integrantes dos grupos minoritários, que contribuíram para a construção da identidade étnica. As elites preparam o caminho, a miscigenação oferecia uma

alternativa para afastar a diferença ameaçadora pela presença da “raça” e da cultura negra na sociedade (MUNANGA, 2006).

4.4.2.2 Subcategoria: folclórica

[...] Ela chamava ela de negra, falava que a outra era fedida, aí elas começaram a brigar, daí a outra ficou brava, né? Elas começaram a brigar...].
(Fragmentos da fala de Carolina GN, grupo focal, subcategoria: Racismo no espaço escolar)

IMAGEM 21 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Luiz. (2019).

A IMAGEM 21 é de um menino negro franzino, no centro da folha, está com um capuz vermelho na cabeça, com uma faixa que cruza o ombro esquerdo. Está vestido com um calção vermelho, com um cachimbo na boca, em pé apenas sobre uma perna.

Na literatura brasileira, seres fabulosos/os apresentam diversas características, o saci, na obra de Monteiro Lobato, além da falta de uma perna, também demonstra a prática de ações positivas – ora negativas –, estereótipos e preconceitos raciais. O saci gostava de “pregar peças”, geralmente maldosas, com consequências desagradáveis. Tudo que acontecia na fazenda envolvendo maldades

era obra do saci: se um cão desaparecia ou um bezerro sumia, a culpa era dele (LIMA, 2010).

A população negra do período colonial e imperial está ligada à visão dos portugueses sobre o período da escravização da/o negra/o, particularmente sobre o posicionamento das/os negras/os que lutavam contra tal condição de vida. Na percepção das/os proprietárias/os, o negro “fujão” era um moleque, irresponsável, ilegal, trapaceiro. Monteiro Lobato, que participava do movimento de afirmação do racismo como ideologia, se encarregou de popularizar a noção de que a/o negra/o era a antítese da/o branca/o.

Monteiro Lobato estava se referindo aos estereótipos da/o escravizada/o do período colonial, imperial e da negritude de seu tempo, manifestando sua visão e a de tantas/os outras/os representantes da branquitude. Para Frankenberg (2004), devemos observar que os termos como raça, branquitude, negritude e tantos outros continuam a ser organizados por sistemas classificatórios que se reportam ao projeto colonial europeu. Isso para dizer que nossas práticas estão enraizadas e que surgem com interesses outros. Isto é:

No contexto colonial. A denominação das “culturas” e “povos” esteve muito ligada à prática de denominar e marcar uma porção de Outros como seres inferiores aos Eus “nacionais” que procurava dominá-los. Além disso, esses Outros foram denominados em termos que justificavam, pelo menos na cabeça das nações saqueadoras, a legitimidade da colonização (FRANKENBERG, 2004, p. 310).

Não é surpreendente, conforme explica a autora, que a branquitude se sobressaia como quase não marcada. Podemos incluir, no caso do Brasil, a branquitude colonizadora e seus agregadas/os privilegiadas/os, que nominam o negro escravizado, como moleque, irresponsável, fujão, por coisas erradas que ocorrem na fazenda, na cidade, não reconhecendo a luta para escapar do sistema com dignidade. Cabem nessa lista: Lobato, que por meio da literatura perpetua essa imagem do mito do saci-pererê; e esses “Eus”, a branquitude contemporânea tanto do colonialismo quanto do período representado por Lobato, como seguidores dessas mesmas práticas.

[...] Nos livros aparecem mais famílias brancas bem-sucedidas [...].
(Fragmentos da fala de Lucas GN, Grupo focal – Subcategoria: Imagens da negritude e da branquitude em momentos da vida cotidiana, momentos históricos no livro didático).

IMAGEM 22 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Alice. (2019).

IMAGEM 23 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Alice. (2019).

A IMAGEM 22 apresenta uma mulher negra, está bem centralizada e os detalhes são nítidos, cabelos grandes e encaracolados, divididos de lado, presos por uma presilha em forma de laço de cor preta. As sobrancelhas são fartas, olhos grandes e pretos, nariz grande e harmônico com o rosto também grande, sorriso aberto. Está vestida com uma blusa amarela, decote “v”, com três pequenos botões e um bolso do lado esquerdo, usa calças azuis, tênis brancos. A mulher está fazendo malabarismo, manuseando oito bolas, nas cores azuis, vermelhas e rosas. No chão, há uma cartola, para as contribuições em dinheiro.

A IMAGEM 23 expõe uma mulher branca, está centralizada, os detalhes estão visíveis. Tem o cabelo loiro, com um corte reto na altura dos ombros, e uma grande franja que encobre a maior parte da testa. As sobrancelhas são finas, olhos grandes, boca grande, está sorrindo. Veste um vestido azul com decote em “v”, vai até os joelhos, na cintura tem uma faixa branca, nos pés um sapato de salto. A mulher faz um tipo de malabarismo, mas ela não manuseia bolas, arcos, laranjas ou limões, ela está manuseando cifras, dinheiro.

Os desenhos apresentam uma questão racial sobreposta à de gênero. A IMAGEM 23 mostra uma mulher branca em um movimento como se ela estivesse “colhendo” dinheiro. Ao mesmo tempo, na IMAGEM 22, a mulher negra está em um subemprego, ocupando um lugar que muitas/os justificam ser por merecimento, do qual é possível interpretar estereótipos sociais: “não estudou, não se preparou para ter sucesso no trabalho, logo só restou isso”. Progredindo nesta análise, sugere-se que boa parte dessa situação seja “culpa” da própria mulher, isto é, do grupo de mulheres pretas que compõe a sociedade brasileira. Este é o senso comum. É como se a imagem estivesse dizendo que ser uma profissional de sucesso em qualquer área, de outro gênero que não seja o masculino, seja naturalmente conquistável, bastando a interessada se esforçar e se preparar – no entanto, ter a tez branca.

A imagem simplifica a questão de gênero: é como se a mulher branca e a mulher negra fossem dois lados de uma moeda; uma na situação de precariedade e outra em situação de poder econômico. Tanto a mulher negra quanto a mulher branca, entretanto, dividem um mesmo espaço no que diz respeito à luta por direitos iguais, salários equiparados aos dos homens, mas nem toda luta da mulher negra é partilhada pela mulher branca, num seminário em São Paulo, em que mulheres de todas as centrais sindicais debatiam diferentes dimensões da discriminação da mulher no mundo do trabalho, “foram dois dias inteiros de debates sem qualquer menção sobre a situação da mulher negra no trabalho” (BENTO, 2014, p. 29).

Os dois desenhos em posição muito similares têm outra coincidência: o sorriso. Ambas as mulheres têm um destacado sorriso, que na mulher negra ganha um contorno em caneta por cima do grafite, tornando-o mais proeminente. Um sorriso nos oferece diversas formas de interpretação e muita complexidade em sua expressão nas sociedades contemporâneas; e tem um aspecto direto que é a manifestação de bem-estar. Nos desenhos, há uma ideia instigante de que as mulheres estão realizando malabarismo. Neste caso, o sorriso pode compor uma forma de interação com o público, o que seria uma resposta programada para a apresentação dessas mulheres como personagens, seria uma fachada ou uma farsa teatral. Os malabarismos podem ser interpretados como uma metáfora da condição feminina: temos uma mulher negra que faz malabarismo pela sobrevivência; e temos uma mulher branca que faz malabarismos para sobreviver no mercado financeiro. Podemos inferir disso que as demandas são muito fortes para as mulheres em relação a gerir carreiras, ser a base de apoio das famílias e de cuidado com o grupo familiar,

ter formação, competir em espaços antes negados para elas e ainda sorrir para o público.

Temos que levar em consideração que essas imagens do livro didático e de outros meios de comunicação usam estratégias e simbologias de *naturalização*. O fenômeno social ou histórico é tomado como natural e inevitável (THOMPSON, 2007). Entretanto, a mulher negra apresenta desigualdades sobrepostas, diferentemente da mulher branca, que na escala social está numa situação de inferioridade em relação ao homem branco, mas de privilégios em relação ao homem negro e da mulher negra.

4.4.2.3 Subcategoria: atualidade estereotipada

[...] Nas lojas são sempre seguidos por acharem que vão roubar algo, diferente de um branco [...].
(Fragmentos da fala do GN)

IMAGEM 24 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Léo. (2019).

IMAGEM 25 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Léo. (2019).

Na IMAGEM 24, há uma criança ou talvez um adolescente, que, no primeiro plano, está vestido de camiseta, bermudas até os joelhos, nos pés chinelos de dedo, nas mãos uma arma de fogo, na cabeça um boné com a aba virada de lado. No fundo, uma longa escada que leva ao topo de um morro. Do lado esquerdo e direito, muitas casas, umas pequenas e outras um pouco maiores. Dá para notar que existem outras crianças espalhadas pelo morro e dois meninos soltando pipas.

A IMAGEM 25 apresenta na parte central uma piscina com um deck de madeira e azulejos azuis. Do lado da piscina, uma cadeira espreguiçadeira e um menino de cabelos loiros tomando sol, está de calção vermelho se deliciando com um sorvete. No alto da tela, um sol brilhante, uma nuvem clara.

As imagens apresentam um paralelo de espaços de moradia; tipos de habitação; geografia; ocupação e lazer. A/o aluna/o descreveu esses cenários com riquezas de detalhes. Na visão de Van Dijk (2017), os meios de comunicação, dentre eles o livro didático, abusam do poder que exercem. Podemos dizer que isso acontece quando imagens e textos do livro didático acentuam estereótipos, doutrinas, em relação à negras/os e brancas/os sobre as possibilidades de sucesso e fracasso da/o “outra/o”. De forma geral, as imagens 24 e 25, pertencentes à/ao aluna/o N, apresentam diversos estereótipos: de negro favelado, em que “todos vivem na favela ou na rua”; de praticante de crimes; e de traficante de drogas ou usuárias/os.

Na composição desse desenho, observamos o que Silva (2016) chama de *naturalização* da/o branca/o como representantes da humanidade. Essa imagem pode ter sido gestada numa composição de mídias distintas, como livros didáticos (imagens e discursos em livros didáticos de História e Língua Portuguesa), bem como da mídia televisiva (jornais, noticiário sensacionalista e programas policiais, novelas etc.). Van Dijk (2017) enumera uma série de situações (do texto, do contexto e da imagem como texto), que podem nos dizer sobre o grau discriminatório e racista de um veículo de comunicação e a influência que este exerce sobre o nosso padrão de entendimento.

Por exemplo, se um livro didático, um jornal escrito, um programa policial televisionado, um jornal em rede nacional, novelas em determinado canal de televisão estão constantemente apresentando personagens, reportagens, noticiários e imagens representando ações negativas de jovens e adultas/os negras/os, e não de outros grupos; se as ações de jovens negras/os são enfatizadas por palavras que dão um grau exagerado sobre essas ações; mas quando um noticiário relata um caso parecido, tendo como protagonistas jovens brancas/os, e usam, em substituição, um

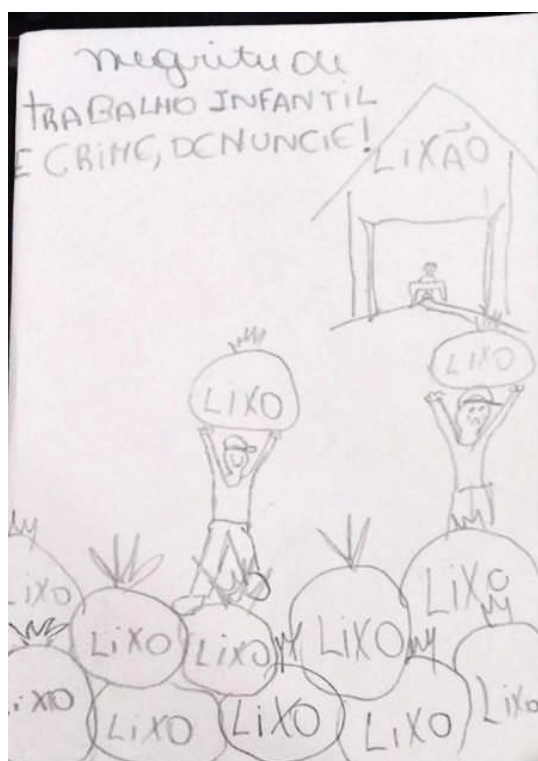
eufemismo (uma palavra que suaviza o contexto), podemos dizer que as formas simbólicas estão sendo usadas para a manutenção da branquitude no poder (THOMPSON, 2007).

A composição dos desenhos também chama a atenção pelo contraste: o menino negro situado no espaço social de um bairro popular e com uma arma na mão, ao passo que o menino branco está numa situação de lazer, revelando bem-estar, numa piscina, o que, no Brasil, é um acesso quase restrito às classes médias e altas.

4.4.2.4 Subcategoria: infância perdida

[...] Nos livros de Português, também de história, a maioria delas é sobre um garoto pobre que vai tentar buscar alguma coisa na loja, falar com alguém [...].
(MaN2)

IMAGEM 26 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Fábio. (2019).

IMAGEM 27 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Fábio. (2019).

A IMAGEM 29 apresenta no topo da folha uma denúncia: “trabalho infantil é crime, denuncie”. Também no alto da folha há uma estrutura, com paredes e teto escrito lixão, uma porta larga, com uma balança e um homem sentado. Na base da imagem, um amontoado de sacos de lixo, e duas crianças, vestidas com camiseta de

manga longa, calças compridas e bonés, cada uma delas carrega um saco de lixo na cabeça.

Na IMAGEM 29, a folha é composta por um aluno juvenil, sentado em uma cadeira, com uma carteira a sua frente, com lápis e borracha. No alto, lousa e um problema de matemática.

A composição em contraste manifesta aspectos muito próximos aos desenhos da categoria anterior: as crianças negras situadas num espaço de desvalorização social e as crianças brancas sendo valorizadas socialmente. No caso das crianças negras, elas estão envolvidas em trabalho infantil e ainda em ambiente altamente prejudicial ao desenvolvimento. Nos dados de Silva (2008), em livros didáticos de Língua Portuguesa a exploração no trabalho infantil foi a principal forma de situar a crianças negras. A rememoração em tal contexto pode apontar para a permanência dessa forma de representação em livros didáticos. O mesmo autor informa que a escola e a educação escolar eram narrativamente construídas como lugar da criança branca, o que novamente coincide com o desenho realizado e indica a manutenção de tais imagens.

A imagem da negritude nos leva a pensar na estratégia simbólica que o livro didático usou e continua a usar, talvez numa proporção menor, devido aos avanços na legislação que regula a distribuição de material didático, principalmente depois da promulgação da Lei nº 10.639/03. Essa estratégia deixou marcas em alunas/os no uso diário do livro didático, percebidas por meio de rememorações em forma de desenhos, bem como pelas palavras de alunas/os negras/os, brancas/os nas entrevistas do grupo focal. A imagem e as falas correspondem ao modo de operação da ideologia, a **legitimação**, e da estratégia usada, a *racionalização*, que consiste numa cadeia de argumentos, organizada para que quem as veja e as leia faça diversas inferências (THOMPSON, 2007).

A/o aluna/o negra/o, a aluna/o branca/o, a/o professora/professor, eu e você podemos chegar a algumas conclusões: “*a criança não deveria estar num ambiente desses, deveria estar estudando, coitadas dessas crianças negras, trabalho infantil é crime previsto na legislação*”. Algumas/alguns param por aqui, outras/os vão além: “*bom..., mas os pais devem ter muitos filhos, não planejaram o suficiente, só foram se enchendo de filhos*” ou “*os pais não estudaram, não se prepararam para o trabalho, logo os filhos também não gostam de estudar, não aprendem matemática, vão para o mesmo caminho, subemprego, remuneração baixa.*”. Ou seja, a culpa é sempre

atribuída às/aos que são, de fato, as/os prejudicadas/os pela organização de uma sociedade estruturada no racismo.

4.4.2.5 Subcategoria: estereótipo de mulher negra derrotada / mulher branca vencedora

[...] Se você perceber também que até no dia da consciência negra as pessoas fazem racismo. Não importa o que faça, no dia da consciência negra é o dia que você mais pode sofrer racismo. Sempre tem piadas irônicas, sempre tem aquele espírito de sarcasmo, e a pessoa que escuta sempre acha que não é nada [...].

(Fragmentos da fala de Paulo GN, Grupo focal – Subcategoria: Identidade, Imagens livres de estereótipos, ancestralidade).

IMAGEM 28 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Lúcia. (2019).

IMAGEM 29 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Lúcia. (2019).

A IMAGEM 28 representa uma mulher negra, o corpo dela ocupa espaço total da tela. A mulher está de joelhos no chão, ela está vestida com uma blusa de mangas curtas e um *short* acima do joelho, tem cabelos crespos, está com uma postura de ombros caídos, olhos baixos. Os dois braços estão flexionados com as duas mãos fechadas e apoiadas nas pernas.

A IMAGEM 29 apresenta uma mulher com uma expressão corporal para frente, ombros altos, pernas cruzadas, veste um longo casaco com mangas largas,

por baixo do casaco uma blusa com decote redondo, botões nos punhos, calça apertada e longas botas. Cabelos curtos e louros, com uma grande franja que esconde toda a testa, uma pequena coroa do lado direito. Está sentada em uma poltrona grande, aparece o braço esquerdo da poltrona, o encosto é largo na base e vai afinando, é bem alto.

A/o autora/autor da imagem traça um paralelo entre a mulher negra e a mulher branca brasileira. As roupas da mulher branca indicam que a imagem não é referente a uma mulher que pertenceu à monarquia brasileira do século XIX, mas sim ao posicionamento da mulher branca na nossa sociedade em relação à mulher negra – em termos gerais, a posição da população brasileira branca e da população não branca. Para Ruth Frankenberg (2004, p. 312) a “[...] como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégios”. Não existe a possibilidade de pesquisar o estereótipo da mulher negra, sem dizer quais os motivos que levam a essa permanência. Essa persistência provém de uma sociedade racializada, com estrutura racista e manutenção de vantagens estruturais e simbólicas da população branca. Lourenço Cardoso (2020) diz que o conceito de desigualdade racial significa vantagem para a/o branca/o por ser branca/o, não somente desvantagem à/ao negra/o por ser negra/o.

As posturas corporais são opostas nos desenhos. Na imagem representando a branquitude, a postura é altiva, fisicamente, com os ombros altos, cabeça erguida, olhar para frente, como se estivesse vislumbrando o sucesso, sentada numa poltrona com coroa na cabeça, representando o poder. A poltrona, em si, traz uma significação, elegância, leveza, solenidade, formalidade, prazer, relaxamento etc. A representação da negritude é a imagem da submissão, prostrado no chão, de joelhos, ombros baixos, olhar para o chão. Simbolicamente a imagem da negritude representa uma pessoa derrotada.

A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos as/os outras/os (FRANKENBERG, 2004). Como produzir, se beneficiar e manter os privilégios, esse ponto de vista, esse lugar que nos vemos e vemos as/os outras/os? A branquitude, como produtora ativa e beneficiária do sistema, se vale de mecanismos mais diretos de discriminação e de um discurso preso ainda à narrativa da democracia racial, miscigenação e branqueamento (SCHUCMAN, 2020).

Para Thompson (2007), relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas, como justas e dignas

de apoio. Em uma sociedade estruturada pela dominação, como a brasileira, várias estratégias são produzidas para legitimar as ações predatórias da branquitude sobre as/os não brancas/os, uma delas é a *racionalização*. Por exemplo, a/o produtora/produtor de mídias (livro didático e outros) constrói uma cadeia de argumentos que procura defender, justificar um conjunto de relações, ou instituições sociais e, com isso, persuadir opiniões, de modo que venham a apoiá-las.

4.4.2.6 Subcategoria: privilégios e escravização

[...] 70% o negro aparece na escravidão. Na colonização da África, dos Estados Unidos, na colonização do Brasil, alguns aparecem no esporte (é bom) [...].

(Fragmentos da fala de André GN, Grupo focal, subcategoria: Imagens da negritude e da branquitude em momentos da vida cotidiana, momentos históricos no livro didático).

[...] Teve um caso logo que cheguei aqui que o menino ficava implicando com o meu sotaque. Aí eu não lembro direito, mas o moleque começou a implicar comigo. Aí eu não lembro o que eu fiz, aí ele me chamou de macaco [...].

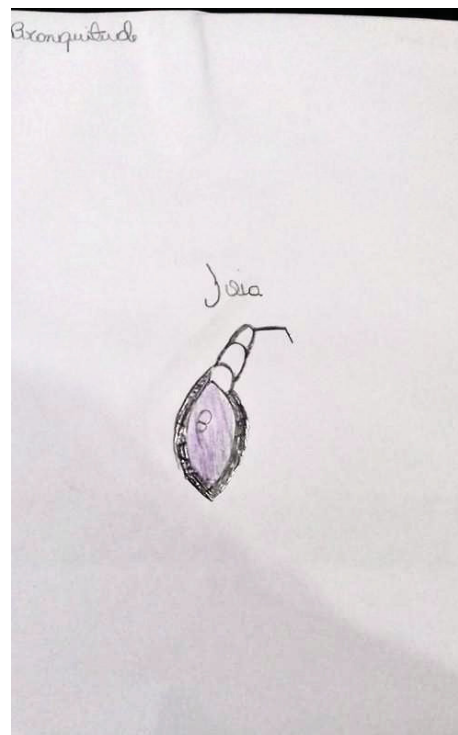
(Fragmentos da fala de Marcelo GN, grupo focal, Subcategoria: Racismo no espaço escolar).

IMAGEM 30 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Joel. (2019).

IMAGEM 31 – BRANCAS/OS



FONTE: Elaboração aluno Joel. (2019).

A IMAGEM 30 é um campo aberto, um horizonte que não se enxerga o fim, em baixo uma terra nua, sem plantas, sem flores, e no centro uma enxada que está suspensa, um instrumento de capinar, de retirar o mato da terra. A imagem é composta pela inscrição “trabalho”.

A IMAGEM 31 é uma folha quase toda em branco e no centro um brinco de ouro, com uma pedra roxa, ao redor da pedra uma borda escura, depois da borda há (como se fossem) três bolinhas até chegar ao fio de ouro que passa pela orelha. Há também uma inscrição: “joia”.

As IMAGENS 30 e 31 foram feitas por Joel que, em sua lembrança, estabeleceu a diferença entre negras/os e brancas/os, apresentando apenas acessórios. Para representar negras/os, desenhou um instrumento de trabalho braçal, rudimentar, que reporta a um labor extremamente duro, escravização no passado, na atualidade mão de obra desqualificada, oferecendo à/ao trabalhadora/trabalhador remuneração irrisória, que não proporcionará uma vida digna para si e para as/os seus familiares. As pessoas brancas são representadas por uma joia de ouro e pedras preciosas, que representam a riqueza, bem-estar e destaque na sociedade.

[...] No livro de história do ano passado tinha muita gente negra, só que não era coisa boa de ver... Daí você pegava o livro de português... branco, branco, branco, só um negro, branco, branco [...].

(Fragmentos da fala de Gabriela GN, Grupo focal – subcategoria: Representatividade da negritude e da branquitude no livro didático de História e Língua Portuguesa).

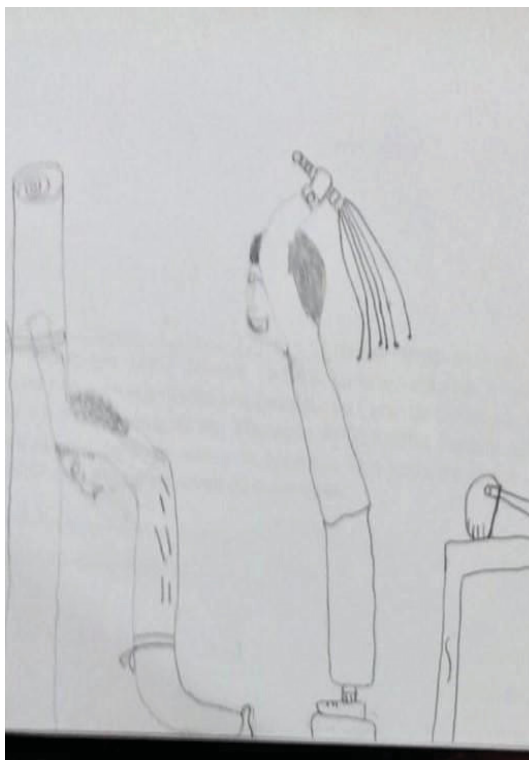
[...] Negros no chão todo machucados. Não consigo olhar [...] [...] Eu olho e fico me perguntando: “Meu Deus”! Eu sou descendente, né? [...].

(Fragmentos da fala de Ana Beatriz GN, grupo focal – Subcategoria: Imagens da negritude e da branquitude em momentos da vida cotidiana, momentos históricos no livro didático).

[...] O que os escravos passaram, eu não queria para ninguém, não queria que ninguém fosse escravo [...].

(Fragmentos da fala de André GN, Grupo focal – Subcategoria: Imagens da negritude e da branquitude em momentos da vida cotidiana, momentos históricos no livro didático).

IMAGEM 32 – NEGRAS/OS



FONTE: Elaboração aluna Helena. (2019).

Na IMAGEM 32, aparece um tronco de madeira num espaço livre, um homem negro de joelhos, sem camisa, com uma calça amarrada na cintura, o homem está amarrado ao tronco, levando chibatadas, suas costas estão sangrando. Em uma posição mais alta, parece estar em cima de uma elevação de madeira, um homem branco vestido com calças, camisas de manga longa com as mãos atrás da cabeça, preparando para golpear o homem escravizado com uma chibata. No cantinho da imagem, aparece uma mesa com uma enxada sobre ela.

Podemos analisar essa imagem como um documento que nos diz muito e que pode ser identificado com o modo de operação da ideologia, a *reificação* (THOMPSON, 2007). Nesse caso do homem escravizado que está sofrendo um castigo, apanhando amarrado a um tronco, a estratégia usada é a *naturalização*, que consiste em tratar processos sociais e históricos como naturais ou como resultado inevitável de construção natural. Essa explicação é muito parecida com as que os meus professores de história ensinavam: segundo eles, no final do período colonial o único meio de tornar a colonização do Brasil possível e viável era o uso da mão de obra africana e escravizada; que os portugueses não tinham outra opção, usou os mesmos artifícios dos outros países europeus no trato de suas colônias na América.

Importante situar essa imagem da escravidão como representativa da rememoração das imagens difundidas por livros didáticos. Em amostra com estudantes coletada em Teixeira (2006), de 15 desenhos, 12 continham cenas relativas à escravidão, revelando que naquele período tais imagens eram trazidas de forma hegemônica como modelo de imagens difundidas em livros didáticos. Nos resultados Silva (2019) com dados coletados em 2018, a escravização continuou sendo uma categoria muito presente na rememoração de imagens difundidas por livros didáticos, mas, ao mesmo tempo, diversas outras formas de representação e algumas com características positivas foram identificadas. Em nossos resultados, coletados em Silva (2019), as rememorações ainda mantêm a presença de tais representações, mas é relativamente menor. A análise comparativa revela um processo de modificação contínuo e, do ponto de vista de leitura por alunas e alunos do ensino fundamental, uma presença menos marcada de imagens de escravidão e mais expressiva de diversidade de representação, mas mantendo estereótipias e formas de hierarquia entre brancas/os e negras/os; outras ainda com traços de quebra dessa hierarquia e vestígios de valorização da presença negra e de igualdade.

5 TERCEIRA FORMA DE COLETA DE DADOS – GRUPO FOCAL

Esta fase da pesquisa foi organizada para que estudantes negras/os e brancas/os das quatro turmas do 9º ano fossem representadas/os. Foram reunidos quatro grupos focais, compostos por oito membros, assim distribuídos: a) os três primeiros grupos com oito membros: duas garotas negras, duas garotas brancas, dois garotos negros e dois garotos brancos; b) e o quarto grupo foi composto apenas por garotos, assim fracionados: três negros, dois brancos e três que se autodeclararam pardos.

Os questionamentos foram divididos em quatro grandes blocos com questões-chaves. O primeiro bloco estava relacionado à convivência no espaço escolar, com colegas das turmas, com professoras/es, equipe pedagógica e grupo diretivo. O segundo bloco refletiu sobre preconceito, racismo, exclusão no espaço escolar, posicionamento do professor, pedagogas e direção ante situações de discriminação racial. O terceiro bloco tem o livro didático de História e Língua Portuguesa como protagonistas, suas imagens, a representação dos vários grupos étnicos, profissões, e conteúdos sobre escravização. E, por fim, o quarto bloco trata da construção de identidades.

Havia grande preocupação em saber como iniciar assuntos tão íntimos e sofridos, qual tipo de abordagem e qual linguagem usar na conversação, durante a realização da técnica dos grupos focais. Usamos o que Fairclough (2016, p. 213) explica como fenômeno de polidez, desenvolvido por Brown e Levinson; no entanto, esse fenômeno não foi utilizado na sua integralidade. Algumas de suas facetas foram adaptadas e estão explicitadas a seguir.

Nos grupos focais as/os receptoras/es são representadas/os por (A). Um pedido em forma de iniciação de uma conversa sobre um assunto particular e tão intrigante é potencialmente danoso para a face negativa de uma/um receptora/receptor, no caso de (A), assim como para a face da/o indagadora/indagador também o é, na medida em que pressiona (A) para agir (ou responder) de determinada maneira (FAIRCLOUGH, 2016, p. 213-214). A indagação pode ser feita de forma “direta” sem a tentativa de mitigá-la, sem uma ação reparadora, entretanto as indagações podem ser feitas com “polidez positiva” cujo caso pode ser reparado, por exemplo, com demonstração de afeição, simpatia ou solidariedade com (A). Pode ser feito com “polidez negativa”, nesse caso é mitigado

ao mostrar respeito pela privacidade de (A), ou por seu desejo de não ser perturbada/o, controlada/o, ou ainda pode ser feito “implicitamente”, de modo que tenha que ser inferido, aberto a interpretações, “sugerindo”.

A execução do grupo focal estava assim composta: professora pesquisadora; professora assistente observadora e responsável pela filmagem e gravações das falas. A execução de cada grupo focal teve em média 50 minutos de duração. A professora pesquisadora foi às salas do 9º ano e pediu para que alunas/os se voluntariassem para a última etapa da pesquisa: 2 alunas negras; 2 alunos negros; 2 alunas brancas e 2 alunos brancos. Isso ocorreu em três salas e na última não havia meninas negras, assim abriram-se essas vagas e mais meninos negros quiseram participar.

Os integrantes destes grupos focais não serão identificados por seus nomes e sim com nomes fictícios. Uma vez citados, os nomes serão acompanhados na primeira fala pelas seguintes nomenclaturas: (GN) para garotas/os negras/os e (GB) para garotas/os brancas/os.

Os quatro grupos focais foram realizados tendo como base de conversação as mesmas questões-chaves. Os resultados dessas conversações não serão apresentados separadamente, mas por meio de categorias.

PP = Professora Pesquisadora (Rozana)

PA = Professora Assistente (Tânia)

GN = Garota Negra (nome fictício)

GB = Garota Branca (nome fictício)

GN = Garoto Negro (nome fictício)

GB = Garoto Branco (nome fictício)

T = Todos

5.1 PALAVRAS TRADUZIDAS EM IMAGEM

O primeiro grupo focal foi um experimento, tanto para mim quanto para a minha assistente, Tânia Mara Pacífico. Estávamos preocupadas com que o planejamento fosse bem executado. Como recurso, usei a técnica de análise textual de Fairclough (2016). Estava consciente da responsabilidade nesse tipo de entrevista e de que deveria aplicar o controle interacional, que, segundo o autor, deve dar garantias de que a interação funcione num bom nível organizacional: que os turnos

da conversa (no caso da entrevista o grupo focal estava dividido em quatro grandes blocos, cada bloco com vários tópicos) fossem distribuídas com segurança; que esses tópicos fossem escolhidos e substituídos ao esgotarem as possibilidades de diálogo; e que as perguntas fossem respondidas (de preferência por todas/os que compunham o grupo).

Outro cuidado indicado pelo autor é que o mediador (nesse caso, eu, como professora pesquisadora) deveria iniciar e fechar cada ciclo, aceitando/reconhecendo as respostas das/os participantes, incentivando para que todas/os tivessem a oportunidade de fala. Não fiz a opção de diálogo às/aos participantes, somente quando eu, mediadora, lhes passasse o turno. A exemplo de Fairclough (2016) (em uma consulta médica), no grupo focal optamos por um controle, porém com certa espontaneidade, para não correr o risco de perder contribuições importantes. No decorrer das conversações dos quatro grupos, alunas/os iniciaram conversas significativas para a complementação dos tópicos ou turnos levantados por mim.

A necessidade seguinte dessa organização básica está relacionada aos seguintes tópicos: a introdução de novos assuntos cabe à professora pesquisadora, mas isso não quer dizer que, quando houver necessidade de retomadas, elas não aconteçam por parte da professora assistente ou alunas/os participantes do grupo focal. Quando eventualmente um tópico fora introduzido por aluna/o, todos tiveram a liberdade de falar sem que eu argumentasse, mas informava que um tópico deixado para trás seria visto em seguida. Deixamos que as/os alunas/os se expressassem no momento e seguimos a comandar a sequência de tópicos. Não houve necessidade de restrição, pois planejamos um período alargado para a conversa.

O controle não se baseou em questões fechadas. As proposições não levavam para respostas direcionadas. Elas eram abertas, mas isso não significou, em tese, falta de controle. Procuramos respeitar o tempo de cada uma/um nas respostas. Raramente tive que interromper uma/um aluna/o.

Outro aspecto é o comprometimento entre as/os produtoras/es do discurso (alunas/os participantes do grupo focal) e as proposições – ou, inversamente, o descaso de algumas/uns alunas/os frente as proposições. O grau de afinidade das proposições pelas/os alunas/os foi relativamente grande. Em alguns grupos, alunas/os brancas/os permaneceram impassíveis, o que não aconteceu com as/os negras/os.

A polidez no trato de assuntos tão delicados foi muito pensada e a usamos no decorrer das quatro entrevistas dos grupos focais. Em vários momentos, utilizamos a

mitigação na abordagem, bem como no recebimento das declarações de alunas/os, no sentido de abrandar, isto é, perguntar de forma mais suave questões tão particulares, que os fizeram lembrar ou tornar público algumas situações de momentos difíceis.

A partir desse momento, apresentamos fragmentos das falas de estudantes negros e brancos, fazendo um cruzamento de elementos importantes sobre a composição da identidade dessas/es alunas/os com esses elementos identitários que apareceram nas lembranças de negras/os e brancas/os em formato de desenhos. Para apresentá-los, criamos as categorias para a análise dos resultados obtidos na execução dos quatro grupos focais.

Categoria 1 – Livro didático: a importância desse utensílio midiático no auxílio da construção da identidade de alunas/os negras/os, brancas/os durante seus percursos escolares. Essa primeira categoria foi desmembrada nas seguintes subcategorias: A- Representatividade de pessoas negras e brancas no livro didático de História e Língua Portuguesa; B- Imagens de pessoas negras e brancas em momentos da vida cotidiana, momentos históricos no livro didático; C- Identidade, Imagens livres de estereótipos, ancestralidade; e D- Representatividade de pessoas negras e brancas no mundo do trabalho apresentada no livro didático e no cotidiano.

Categoria 2 – Convivência no espaço escolar à luz da implementação da Lei nº 10.639/03. Essa segunda categoria terá as seguintes subcategorias: E- Subcategoria: Acolhimento; e F- Subcategoria: Racismo no espaço escolar.

Todas essas categorias e subcategorias serão verificadas no subitem a seguir.

5.2 CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

5.2.1 Categoria 1 – livro didático

5.2.1.1 Subcategoria: representatividade de negras/os e de brancas/os

***Rozana:** qual a percepção que vocês têm, ou tiveram, em relação aos livros didáticos de história e língua portuguesa aos quais vocês tiveram contato ao longo de suas vidas escolares? Vocês acham que a quantidade de pessoas brancas que aparecem nos livros didáticos é compatível com a quantidade de pessoas negras?*

Aline GB: *Não é compatível, aparecem mais brancos;*

André GN: *Não. Tipo, na maioria dos livros pode até pode ser que haja pessoas negras, mas a relação é muito inferior, por causa que...tipo...acho*

Gabriela GN: *No livro de história do ano passado tinha muita gente negra, só que não era coisa boa de ver... Daí você pegava o livro de português... branco, branco, branco, só um negro, branco, branco... (gesticulando como se estivesse folheando um livro).*

Na fala de Gabriela, fica nítido a *naturalização*, que é uma das estratégias de construção simbólica, que naturaliza personagens brancas/os como representantes naturais da espécie humana, ao passo que sub-representam personagens negras/os (SILVA, 2008). Esse é o *modus operandi* da ideologia, a *reificação*, que sustenta uma relação de dominação pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Dessa forma, elimina ou ofusca o caráter sócio-histórico dos fenômenos (THOMPSON, 2007, p. 87). Em outras falas, observamos opiniões similares à Gabriela GN:

Fernanda GN: *Nos livros aparecem mais famílias brancas...*

Lucas GN: *Aparecem mais brancos e negro bem poucos;*

Paulo GN: *Os negros sempre em menor número.*

Eduarda GB: *Nós sempre aparecemos em maior número.*

Os garotos brancos preferiram ficar em silêncio, não se manifestando verbalmente sobre o assunto; entretanto, a linguagem corporal deles dava a entender que tinham pouco ou nenhum interesse nesse debate, mostraram uma maneira displicente de sentar-se, quase que deitados em suas cadeiras giratórias, inclusive girando-as. No modo de operação da ideologia **Dissimulação**, Silva (2008) propôs o *silêncio* como mais uma estratégia de construção simbólica, abordado de distintas formas como característica do “racismo à brasileira”, ou seja, silenciar ao invés de se colocar como parte do problema de pertencer a uma sociedade estruturalmente racista. Os garotos brancos preferiram concordar com acenos, com positivo, balança a cabeça que a quantidade de representantes da branquitude estavam em maioria nos livros didáticos. Podemos interpretar o comportamento destes alunos brancos como expressão tanto da baixa percepção de pessoas brancas sobre as formas de hierarquia racial presentes na população brasileira, não se preocupando como o lugar de vantagem estrutural de brancas/os e operando na chave da normatividade branca

(FRANKENBERG, 2004). Eduarda GB por sua vez apresentou sua percepção que brancos (grupo que se inclui com o uso do pronome “nós”) tem presença muito mais frequente nos livros.

Na Subcategoria cuja intenção é saber se os estudantes percebem alguma diferença de representação entre a população negra e a população branca brasileiras no livro didático, as respostas foram enfáticas: elas/es notam e levantam situações, já descritas em outros estudos, que aparecem nos resultados de outras pesquisas realizadas no Brasil (SILVA, 2005; TEIXEIRA, 2006; PACÍFICO, 2010; SILVA, 2019) sobre a representação social de pessoas negras e brancas no livro didático (produto de mídia) de diversas áreas. Fernanda GN apontou que nos livros aparecem mais famílias brancas, uma característica que Silva (2008) apontou como marcante nos livros de língua portuguesa publicados até 2005, mas que outras pesquisas apontaram modificações em termos relativos, com maior presença percentual de personagens negras em família (MATHIAS, 2011; SANTOS, 2012) mas, na percepção da estudante, ainda com presença nos discursos marcadamente estabelecendo a brancos como padrão de família.

Gabriela GN viu mais do que apenas números; relatou que eram muitas imagens que representavam a população branca e poucas imagens de representação da população negra. Para ela, tratava-se de imagens que não eram “boas de ver”, são imagens que vêm sendo descritas por pesquisadores desde as pesquisas de 1950, sentidas e descritas por alunas/os negras/os como situação difícil (TEIXEIRA, 2006; ONIESKO, 2018; SILVA, 2019).

5.2.1.2 Subcategoria: Imagens de pessoas negras e de brancas em momentos da vida cotidiana, momentos históricos no livro didático

Rozana: *E em relação ao lugar que a população negra e a população branca ocupam na sociedade, também tem diferença?*

Ana Beatriz GN: *Nos livros de Português, também de História. A maioria das imagens de negros é sobre um garoto pobre que vai tentar buscar alguma coisa na loja, falar com alguém.*

André GN: *Sempre o neguinho estava mais atrás.*

André GN: *70% o negro aparece na escravidão. Na colonização da África, dos Estados Unidos, na colonização do Brasil, alguns aparecem no esporte (é bom).*

Guilherme GN: Os livros didáticos, tem monte de crianças brancas e colocam um neguinho lá atrás para quebrar o preconceito.

Lucas GN: Nos livros aparecem mais famílias brancas bem-sucedidas. Os negros aparecem mais no período da escravização.

André, Guilherme, Lucas e Ana Beatriz se reportam àquilo que Thompson (2007) classifica como uma das estratégias de construção simbólica relacionada ao modo de operação ideológica, a *reificação*, por meio da *naturalização*, a qual consiste em tratar processos sociais como naturais ou como resultado inevitável de características naturais. Na formação do pensamento racial brasileiro, Silva (2005) argumenta que, na perspectiva de Nina Rodrigues, características negativas são construídas como intrínsecas à família negra. As relações familiares da população negra foram referidas como “naturalmente” precárias, promíscuas, provisórias, tendentes à ilegalidade. Tem-se a impressão de que discursos de livros didáticos preservam essa perspectiva. André e Guilherme apontam uma característica já identificada em outros estudos (SILVA, 2008; SANTOS, 2012) que a presença de personagens negras para compor imagens de diversidade muitas vezes opera como forma de **dissimulação**, dando uma sensação de respeito à diversidade étnico-racial com a presença de pessoas negras ou indígenas, mas mantendo uma hegemonia branca, que é apontada de forma bastante nítida nos discursos dos estudantes. Ana Beatriz GN aponta a *diferenciação* e *estigmatização* (estratégias do modo de **fragmentação**) nos discursos que estabelecem a relação de personagens negras com a pobreza. Lucas GN aponta que esta característica é expressa também na caracterização das famílias, sendo as brancas mais “bem-sucedidas” e tanto Lucas GN quanto André GN apontam que negros são muito mais presentes na escravidão.

Mesmo com a implementação da Lei nº 10.639/03 vem influenciando mudanças na representação social da negritude no livro didático, observa-se que na percepção dos estudantes as permanências são bastante significativas.

Rozana: Vocês se sentem chateados em ver seus ancestrais aparecerem em situação de escravização? Isso não incomoda?

Carlos GN: Incomoda um pouco. É inacreditável. O que eu queria ver era o branco sendo escravizado. Mas como isso não existe...as vezes eu me conformo. Triste sabe. Mais por uma questão de humanidade.

Ana Beatriz GN: - Negros no chão todo machucados. Não consigo olhar.

Rozana: Você se sente mal?

Ana Beatriz GN: *Eu olho e fico me perguntando: “Meu Deus”! Eu sou descendente, né?*

André GN: *O que os escravos passaram, eu não queria para ninguém, não queria que ninguém fosse escravo. Pagasse pelo menos o serviço deles, tiraram das terras deles para vim trabalhar aqui, forçado, sem pagar nada, só por causa que a cor deles é diferente.*

As palavras de Ana Beatriz e André têm uma mistura de desconforto total com as imagens de pessoas negras submetidas à escravidão, percepção que já havíamos captado em estudo anterior “[...] o mesmo desconforto de alunas/os entrevistadas/os, onde reclamavam que queriam ver crianças como eles e não só imagens da escravização, pois ficavam tristes com tais imagens” (TEIXEIRA, 2006, p. 121). Carlos GN, além da dor, tem um ressentimento, tem raiva – parecido com a narrativa de Du Bois (1999, p. 53), somado ao conformismo no final:

Então me ocorreu, com uma certa urgência, que eu era diferente dos outros, isolado do mundo deles por um imenso véu. Dali em diante, não senti qualquer desejo de rasgar esse véu, de perpassá-lo. A todos do outro lado incluí no meu desprezo e vivi acima deles, em uma região do céu azul e de grandes sombras errantes [...].

A partir dessa situação vivenciada pelo então menino Willian Du Bois, ele percebeu que era diferente dos outros colegas ou “[...] talvez semelhante no coração, na vida e nos anseios, mas isolados do mundo deles por um imenso véu” (DU BOIS, 1999, p. 53). Desde então, o menino traçou uma estratégia: não ter vontade alguma de rasgar esse véu. Passou a sentir desprezo e viver acima de quem o desprezou. O que dava satisfação ao menino Du Bois era quando derrotava seus colegas brancos nos exames, numa corrida, ou mesmo “quando espancava suas cabeças pegajosas”. Carlos GN queria ver as/os brancas/os passarem pela mesma situação de escravização que a população negras passou, mas se conforma, porque diz que isso nunca vai acontecer. Os discursos que situam o negro na escravidão parecem operar para a construção da antagonia entre pessoas negras e brancas.

5.2.1.3 Subcategoria: identidade, imagens livres de estereótipos, ancestralidade

Rozana: *Vocês consideram então, importante que os livros didáticos trouxessem situações diferentes da que eles trazem, diferentes da escravização, para a formação da identidade? Vocês acham importante nessa formação que vocês encontrassem situações de sucesso, de variedade de profissões, de situações de família (de diferentes*

configurações)? Isso vocês acham que seria relevante? Colocaria vocês numa situação mais confortável na sala de aula?

Leonardo GB: *imagens positivas ajudaria, pois na minha família meu pai e dois irmãos são brancos e minha mãe outros dois irmãos são negros. A minha vó gosta mais de mim porque sou branco. Seria importante para as crianças pequenas que os livros didáticos falassem sobre preconceito. Já vi muitas crianças pequenas chamarem as crianças de negro, mas não tem maldade.*

No comentário de Leonardo GB, vemos uma transposição de fatores ideológicos, que estão arraigados no tecido social, para a vida privada, uma situação vivenciada socialmente no Brasil. Guimarães (2004) trabalha a ideia de Brasil como uma “sociedade de status”, uma sociedade onde os grupos sociais desenvolveram “direitos” a certos privilégios em relação ao Estado e aos grupos sociais. Esses privilégios de posição são mantidos nas relações entre as/os sujeitas/os, por distâncias e etiquetas, que têm na aparência e na cor suas principais referências e marco no espaço social (GUIMARÃES, 2004, p. 25). Neste caso, os privilégios na escala privada, a aparência e a cor determinam, pelo menos na visão de Leonardo GB, a medida do amor da matriarca da família. O relato do estudante de uma família miscigenada é revelador do estabelecimento de hierarquia racial no interior da própria família, sendo o critério de cor utilizado para definição de distribuição de afeto e de valorização.

A frase final do estudante aponta ao mesmo tempo a percepção que discursos de valorização de negros e negras e o diálogo na escola sobre o preconceito racial poderiam ter impacto no racismo que observa presença também em falas de crianças pequenas

Mariana GB: *imagens positivas, tanto de negros e brancos, são muito importantes para contribuir com a formação de nossas identidades.*

Mariana GB: *Eu acho que não é só ruim para os descendentes. É ruim de ver. Porque não importa se eu não sou. É humano. O negro também tem direito de ser superior ao branco. Eu acho que eles seriam outros, né? Em relação aos ancestrais.*

Mariana GB está nos dizendo que imagens positivas, tanto de negras/os quanto da brancas/os, são importantes para a construção da identidade de ambos. Fanon (2008) fala sobre a criança, a/o adolescente, a/o jovem martinicana/o (de outro tempo cronológico), que pode também ser comparado com a criança, a/o adolescente, a/o jovem brasileiros. O autor diz que a superioridade da branquitude é continuamente

reforçada. Fala que um elemento fundamental, no universo de referências infantis e juvenis (da Martinica de sua época), eram as revistas ilustradas. Essas formas simbólicas citadas por Fanon ocupavam o papel que desempenham, hoje, o livro didático, as redes sociais, programas de televisão, vídeos, filmes etc.

***Paulo GN:** Se você perceber também que até no dia da consciência negra (dia de comemorar a nossa ancestralidade) as pessoas fazem racismo. Não importa o que faça, no dia da consciência negra é o dia que você mais pode sofrer racismo. Sempre tem piadas irônicas, sempre tem aquele espírito de sarcasmo, e a pessoa que escuta sempre acha que não é nada, que não vai mudar, mesmo que conte pra diretora, pra pedagoga, pro professor, não vai mudar.*

A fala de Paulo GN apresenta uma série de estratégias típicas de ações simbólicas, tais como *naturalização* e *silêncio*, descritas em outras subcategorias. Gostaria de perguntar: qual o motivo leva alguém a fazer piadas sarcásticas no Dia da Consciência Negra? Por que Paulo GN reclama que nesse dia ele sofre mais racismo do que nos outros dias do ano, no espaço escolar? É o momento que a branquitude “diz”, por meio de piadas e sarcasmos, que é superior, de se impor sobre a negritude, deixar de lado sua invisibilidade racial. A branquitude transforma seu preconceito em racismo, pois se vê avalizada por uma ideologia reafirmada nas escolas e nos livros didáticos, nos discursos políticos, nos filmes, nas novelas etc. Não há aqui uma “fragilidade da branquitude” (DIANGELO, 2018), há conveniência em manter-se neutra e, em certos momentos, como o Dia da Consciência Negra, que é raro a negritude ser mostrada de forma positiva, a branquitude “sai do seu esconderijo”, da pertença invisibilidade racial.

Um gatilho, uma **causalidade**, esse substantivo feminino explica que uma causa, ou um evento (as comemorações do Dia da Consciência Negra), operou para a ruptura do silêncio; a branquitude se impôs como o representante da espécie Rosenberg (1985), a branquitude impôs o seu “direito” à superioridade, um lugar de privilégio estrutural Frankenberg (2004) desconstruindo a/o outra/o por intermédio de racismo explícito, o que até então encontrava-se em outro universo, o “ocultismo” (termo que vem do latim *occultus*, o qual significa “clandestino, escondido, secreto”). Estamos usando-o no sentido de guardado, secreto, escondido, mas em momentos específicos são externados de forma rude.

André GN: *Eu acho que sim. Por causa que, tipo assim. Os professores falam, num sei o que de igualdade social, mas o que eles apresentam no livro é diferente [...] nos livros, pode não ser na vida real mas nos livros tem...sempre os brancos tem um serviço um emprego, bem superior ao do negro, eles estão sempre acima.*

Cauê GN: *O negro sai sempre perdendo, nas profissões no livro didático e nos empregos do dia a dia.*

Cauê GN: *O branco tem privilégio. Quando vai fazer uma entrevista de trabalho tem situações que o branco tem mais oportunidade. A pessoa negra quando vai fazer uma entrevista porque é negra, já vai com medo.*

André GN e Cauê GN falam que o professor diz sobre direitos iguais, mas em sua avaliação não é isso que o livro didático mostra. André GN acrescenta que o livro didático apresenta “sempre” que a/o branca/o tem um emprego superior à/ao negra/o. Cauê GN fala que não é só no livro que a/o branca/o tem melhor emprego, que a/o negra/o na vida já vai para a entrevista de emprego com medo, porque sabe que a/o branca/o tem privilégio sobre a/o negra/o.

Rozana: *As meninas/os brancas/os aqui presentes pensam no dia da entrevista do primeiro emprego? A aparência de vocês pode impedir em algum momento conseguir um emprego?*

Gustavo GB e Daniel GB: *balançam a cabeça negativamente.*

Aline GB: *não penso nisso ainda.*

Mais uma vez, muitas/os as/os alunas/os representantes da branquitude não quiseram se manifestar, entretanto suas expressões corporais estavam dizendo que esse problema não diz respeito a elas/es. Aline GB foi mais específica dizendo que não pensa nisso ainda, que não faz parte de suas preocupações a questão do trabalho.

Rozana: *Vocês acham que acontece a mesma coisa com as meninas/os negras/os? (Referindo-se as/aos meninas/os negras/os presentes). Vocês acham? Pensam nisso?*

André GN: *Se tiver um negro competente e um branco competente, eu acho que tem mais chance de o branco competente passar e tudo mais, por essa diferença racial.*

André GN: *Eu fiz entrevista, acho que eu consegui porque o cara era um neguinho também, o cara o gerente era um neguinho. Ele me atendeu super bem aí...tipo daí eu consegui.*

André GN: *Agora foi um pouquinho mais difícil conseguir, porque o gerente era mais clarinho [...] ficou me enrolando...só chamou porque ninguém quis...de pretinho só eu no restaurante.*

André GN externa que suas preocupações não são infundadas. Ele diz ser, em uma situação de vaga de emprego, evidente que entre uma/um negra/o competente e uma/um branca/o igualmente competente, a/o branca/o ganhará a vaga. Ele é um garoto de família pobre e teve que desde muito cedo procurar trabalho. No seu primeiro emprego, fez entrevista e considera que só conseguiu um trabalho porque o gerente era “neguinho”, como ele disse, e acrescentou que foi muito bem tratado na entrevista. Mas, pensando que os trabalhos no litoral são temporários, no verão seguinte teve novamente que procurar serviço. Dessa vez, relatou que foi mais difícil, visto que o gerente que era branco: deixou o jovem em “banho-maria” e só o chamou porque não tinha ninguém para pôr em seu lugar.

Guilherme GN: *Nas lojas de roupa moderna é difícil alguém negro trabalhar. Contratam pessoas brancas para mostrar melhor imagem para empresa, boa imagem para a empresa, sendo que eles estão fazendo algo desrespeitoso. Acho engraçado. Tem um monte de gente branca e colocam um negro pra quebrar o preconceito. Antigamente nas novelas colocavam um negro pra servir, sem fala. Hoje em dia colocam alguns negros pra quebrar o preconceito.*

Na fala de Guilherme GN, notamos a perspicácia. Ele consegue ler a sociedade e as formas simbólicas usadas para demarcar os espaços e, especialmente, indicar quem os ocupa. Para dialogar com a fala de Guilherme GN, podemos citar o modo geral e a estratégia de operação da ideologia, a *reificação*, quando os processos são retratados como coisas. Já quando situações históricas são tratadas como atemporais, permanentes, naturais, a estratégia que cabe é *Naturalização*: ocorre quando um fenômeno social ou histórico é classificado como natural. Guilherme GN notou que empresas (loja de roupas modernas) contratam pessoas brancas para manter a boa imagem da empresa, como se dissessem “branco ocupando lugar de branco”, naturalizando esse lugar. Mas essa mesma instituição coloca uma/um negra/o para não correr o risco de ser acusado de empresa “racista”, ou como diz Guilherme, para quebrar o preconceito, o que também estende às novelas.

Guilherme GN observa outra situação, a qual Thompson (2007) chama de *passivização*, que é o uso da voz passiva, utilizada para apagar o papel de algumas/alguns atrizes/atores sociais.

5.2.2 Categoria 2 – convivência no espaço escolar sob a luz da implementação da Lei nº 10.639/03

5.2.2.1 Subcategoria: acolhimento/racismo no espaço escolar e na vida cotidiana/discriminação, preconceito

Rozana: *Quando chegaram, qual foi a sensação que vocês tiveram do Colégio? Vocês foram bem recebidos pelos colegas?*

Daniel GB: *É bem estruturado...bem legal*

André GN: *Tipo [...] Eu sempre estudei em colégio pequeno. Esse é o terceiro colégio em seis anos. Quando eu era menor [...] Eu era muito bagunceiro...Aqui eu sosseguei mais (pausa). O melhor colégio, até hoje, que eu estudei.*

Lucas GN: *Mais ou menos.*

Rozana: *Mais ou menos...por quê?*

Lucas GN: *Porque eles ficavam me zoando por causa da cor, né? Aí eles ficavam falando preto, negro...às vezes.*

Aqui a branquitude exerceu sobre Lucas GN uma das maneiras mais tradicionais de impor sua “pretensa superioridade”, o seu poder é diminuí-lo por meio de seus atributos físicos. Kilomba (2019) nos diz que, nas dinâmicas do racismo, nós nos tornamos sujeitas/os incompletas/os. A branquitude colocou em prática, nesse ato racista, um ataque ao pertencimento racial de Lucas GN, para a manutenção de poder da branquitude. “O racismo, portanto, funciona para justificar e legitimar a exclusão de ‘Outras/os’ raciais de certos direitos” (KILOMBA, 2019, p. 81).

Carlos GN: *primeira vez, no primeiro dia de aula, que ela veio falar comigo. Fiquei contente, pensei que ia fazer uma amizade. A menina falou que eu era feio (na época eu era baixinho), você é estranho, você é baixo, seu cabelo é estranho.*

Citada por Carlos GN, a representante da branquitude, aos dez anos de idade, se comporta como conhecedora do grupo a qual pertence. “Na cultura dominante, todos nós recebemos as mesmas mensagens sobre o que esses grupos significam,

porque estar em grupo é uma experiência diferente do outro grupo, porque estar num grupo é diferente de estar no outro grupo” (DIANGELO, 2018, p. 77). A/o branca/o sabe que socialmente faz parte do grupo privilegiado, que bela/o, alta/o, inteligente são atributos importantes para seu grupo e é nele que se encontram as/os representantes de todos esses adjetivos, inclusive, colocando-as/os como representantes da espécie (ROSEMBERG, 1985).

Foi um momento de afirmação, sentiu-se no direito de deixar explícito quem está no comando do espaço. As marcas deixadas pela cultura a leva a um momento de afirmação sobre alguém que esse contrato social permite. Ela não foi afirmar-se perante um menino branco, porque na escala social, a mulher branca, como ela deve ter presenciado em casa, na igreja, nas brincadeiras, está abaixo do homem branco, mas se encontra numa posição social de superioridade em relação ao homem negro e à mulher negra.

Carlos GN sentiu na pele o que Du Bois (1999) relatou sobre a sua vida de aluno na infância, numa pequena escola no interior dos Estados Unidos. Ao ouvir Carlos, tivemos a impressão de que, como Du Bois, ele guardou no seu íntimo um desejo de se isolar, foi um duro golpe na sua vida de criança, já que tinha apenas 10 anos quando tudo ocorreu. Carlos GN, tal qual Du Bois, não tinha vontade de rasgar o véu imposto por esse encontro, que foi prejudicial para o seu desenvolvimento.

***Carlos GN:** Eu...a primeira vez que eu vim aqui eu vim de cabelo raspado. Eu não vim de boné, não sabia que poderia vir...só ando de boné ou de capuz.*

No cotidiano do espaço escolar, observamos que os olhares, os discursos e as ações colocaram Carlos, Lucas, André, Paulo, Ana Beatriz, Guilherme, Cauê, Carolina, Marcelo e outras/os GN “[...] não só como o outra/o – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca” (KILOMBA, 2019, p. 78). A menina branca que veio ao encontro de Carlos, que o identificou como baixinho, esquisito, cabelo feio, estava colocando-o como o outro, porque suas características físicas, o cabelo, a cor, a beleza, não representavam o padrão construído pela sociedade hegemônica. Carlos experimentou o racismo, pois, nas palavras de Kilomba (2019), estava sendo forçado a se tornar a personificação daquilo que a/o sujeita/o branca/o não quer ser reconhecida/o. Então, Carlos se tornou o “outro”, não o “eu”, foi negado a ele o direito de existir como igual.

Carolina GN: *Eu também cheguei aqui no sexto ano, só que eu fiquei um pouco perdida. Eu já sou tímida. Eu fiquei um pouco perdida porque era pra eu ter caído numa sala, na minha sala que veio do município, sabe? Eu fiquei meio perdida porque eu não conhecia quase ninguém. Eu não conversava. Aí eu fiz amizade, é sempre assim, eu faço amizade com uma pessoa só, aí eu fico até a metade, uns três, dois meses, conversando, aí começo a conversar com outras pessoas, mas eu fui bem recebida também.*

Carolina é uma garota extremamente bonita, mas insegura. Ela sabe que não está no grupo dominante. Que numa sociedade como a nossa é melhor estar em um grupo do que no outro. Diangelo (2018, p. 32) dá um exemplo desse fato: “é melhor ser jovem do que velho, não ter deficiência do que ter deficiência, ser rico do que ser pobre”. Ganhamos coletivamente nosso senso de grupo por aspectos culturais que compartilhamos por inúmeros meios: livro didático, televisão, filmes, músicas, meio virtual, piadas, religião, tradições e práticas etc.

Nosso entendimento de nós mesmos baseia-se em nossas comparações com as/os outras/os. Chegamos à compreensão do que somos ao entender quem não somos. E isso acontece com Carolina e todas as pessoas, de todos os grupos; e, dependendo da aceitação de seu grupo na sociedade, a autoestima pode ser diferente.

Rozana: *Vocês já notaram...já viram algum colega de vocês, além do relato do Carlos, não precisa ser da sala de vocês, mas no colégio...sofrendo algum tipo de discriminação? Sofrendo racismo?*

Todos: *Já. Bastante.*

Rozana: *Bastante? Podem relatar?*

Mariana GB: *Já. Na sala às vezes. Às vezes fazem com ele. (aponta o dedo em direção ao Paulo).*

Mariana GB: *Tipo...Com vários alunos, mas com o (aluno ausente) é bastante... Ah...eles ficam brincando com ele, porque ele é muito pequeno assim sabe..., mas por ele não falar...Ele não fala, mas eu acho que ele sente. É impossível não sentir nada.*

Voz indefinida: *Ano passado...muitos meninos ficaram zoando com ele (se referindo a Paulo)*

Mariana GB: *Tem dois (alunos que se chamam Paulo). Um branco e um preto. (ruídos)...*

Lucas GN: *Daí ficam assim, chamando-o de preto.*

Paulo GN: *De todas as escolas que eu já vim, eu sempre sofro por preconceito de ser negro. Ou falarem que eu sou café, que eu sou Nescau. Cara, não é a cor que te define, e sim quem você é que te define.*

Paulo GN demorou a começar a falar, foi incentivado pelas colegas de sala, hesitou, mas deu um longo depoimento sobre todo o constrangimento que sofreu e continua sofrendo em todas as escolas pelas quais passou. Paulo GN se sente aprisionado pela cor da sua pele, ele não admite ser definido apenas pela sua cor, ele reivindica ser respeitado pelo que é, e que cor de pele não pode interferir nisso, no que ele pode se tornar.

Fanon (2008, p. 106) tem uma trajetória que também reivindica ser respeitado pelo que é:

Nessa época, desorientado, incapaz de estar no espaço aberto com o outro, com o branco que impiedosamente me aprisionava, eu me distanciei para longe, para muito longe do meu estar-aqui, constituindo-me como objeto. O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? No entanto, eu não queria esta reconsideração, esta esquematização. Queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente.

Paulo GN queria ser mais um jovem estudante, como todos os outros, com possibilidades de crescimento, como todos os outros.

Paulo GN: *Cara, eu sou quem eu sou e ninguém muda. Ninguém vai mudar quem vocês são aqui. É capaz de vocês ser bem mais sucedidos que muitas pessoas aqui. É isso, pronto, cabô.*

Grada Kilomba (2019) fala sobre o racismo cotidiano. E, pelo discurso de Paulo, nota-se que os eventos relatados dão conta de uma situação vivenciada por ele em todos os colégios por onde ele havia passado, já que 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” (KILOMBA, 2019), que, no caso de Paulo GN, acontece pelos colégios onde passou, chamam-no de chocolate, café, Nescau – e de “Paulo preto” pelo próprio professor em sala de aula.

Rozana: *Esse é o Paulo!*

Paulo GN: *Esse é o Paulo...*

Carolina GN: *Eu tenho uma colega de outra turma que ela tem autismo. E eu já vi...ela era da nossa sala antes, e todo mundo ficava zoando ela só por causa que ela tem autismo.*

Mariana GN: *É que às vezes as pessoas não conhecem, não procuram conhecer quem elas estão julgando. Elas acabam julgando sem conhecer o que a pessoa tem.*

André GN: *Não. Nesse colégio aqui não. Mas, tipo, em outro sim. Eu tinha a língua presa. Eu fiz fono um ano. Eu tinha a língua mais presa do que agora. Eu não falava tudo. Era um tempo que eles me zoavam por causa disso. Eu não falava as palavras direito. Ficavam me zoando. Acho que foi por conta dessas coisas...*

André GN: *Fui expulso dos outros colégios... eu ficava com raiva e batia neles... no basquete me chamam de Negão ...de também de Latrel... quando eu lavo meu cabelo... me chamam de abacaxi...hoje, gosto mais do meu cabelo assim.*

André GN sofreu de várias formas por onde passou. A questão racial provavelmente prevaleceu. Disse que foi expulso várias vezes dos colégios nos quais estudou. Tinha uma dificuldade: a língua presa impedia uma comunicação fluida, era insultado. E o fato de não conseguir se expressar o deixava nervoso, como ele mesmo diz: “ficavam me zoando”, o que o fazia ficar bravo e revidar. Retoma-se ao *expurgo do outro*: a construção social de inimigo, a que são atribuídas características negativas, às quais as pessoas devem resistir. Essa característica de André GN (a dificuldade de fala) foi maximizada pelas/os alunas/os, com insultos, zoação, até que aconteciam os enfrentamentos. A punição era sobre o menino negro com problema de fala, não era para quem o insultava.

Podemos também incluir a *naturalização*. André GN é de uma família com grandes dificuldades, ele vive somente com a mãe e com muitas crianças. Nesse caso, a *naturalização* funciona para atribuir a culpa à própria família. É uma forma de referência a processos sociais como sendo naturais. Um dos exemplos apontados por Silva (2008, p. 51) refere-se à perspectiva de Nina Rodrigues que associou “[...] as relações familiares dos negros como naturalmente precárias, promíscuas, tendentes à ilegalidade”.

Agora mais adulto, mais confiante, com cabelo *Black Power*, divertindo-se numa quadra de basquete, André GN não deixa de ser “zoad”, chamam-no de Latrell, referência a um personagem do filme *As branqueias*⁶, Latrell Spencer – interpretado por Terry Crews –, que é um jogador de basquete, rico, apostador nato, negro forte, musculoso, narcisista, galanteador e aficionado por garotas branqueias. Apaixona-se

⁶ *As branqueias*, um filme de comédia, dirigido por Keenan Ivory Wayans – produção americana de 2004.

por Tiffany Wilson (que, na verdade, é Marcos disfarçado). Latrell se apaixonou perdidamente por ela, tentando de todas as formas trazê-la para ele.

Os colegas de basquete ou os que assistem ao jogo estão tentando diminuir-lo pela cor da sua pele, associando-o a um personagem que, frente a uma sociedade racista, machista e homofóbica, tem um “defeito”: gostar de homem “travestido” de mulher. Como André GN disse que não sabia o motivo para o apelido, há outra possibilidade. Latrell Sprewell, ex-jogador de basquete profissional americano que jogou em vários times na National Basketball Association entre (1992-2005), teve a carreira ofuscada por um incidente em 1997: sufocou o então técnico do Golden State Warriors, Peter John Carlesiano. Por conta disso, foi suspenso por 68 jogos. Se o apelido for por essa situação, a característica que lhe confere é por ter atitudes irracionais, ser esquentado e afeito a uma briga.

Quem é André GN? Um adolescente negro, amado pela sua família, com problemas de fala, que deveriam ser vistos apenas no nível de uma dificuldade a ser superada com tratamento de fonoaudióloga, mas ele é visto como “o outro” (o que ele não é), é tido como o bagunceiro, o desinteressado, o incorrigível, aquele que é expulso do colégio, aquele que não é o André, mas que o “posso chamar de Latrell” pelas características estereotipadas da construção do personagem no filme.

Guilherme GN: *Sofri preconceito pela minha cor. Uma menina negra jogou pedra em mim e disse: “Sai daí seu preto!”. Minha melhor amiga falou: “Melhor um branquinho do que um preto.”.*

Adriano GB: *Preto não gosta de preto. Minha irmã é preta e não se gosta.*

Guilherme GN: *Eu já apanhei muito na escola. Minha prima negra apanhava muito dos outros alunos. Agora são amigos dela. Foi falar para a pedagoga sobre esse problema...a pedagoga nos disse que somos todos iguais. O que muda é a cor. Hoje é difícil a pessoa não sofrer pela cor. A pessoa tem que ter autoestima.*

Carolina GN: *Teve uma briga na escola. Uma era moreninha e a outra era branca. Aí elas começaram a brigar. Ela a chamava de negra, falava que a outra era fedida, aí elas começaram a brigar, daí a outra ficou brava, né? Elas começaram a brigar.*

Situações relatadas por Guilherme GN e Carolina GN se encaixam na estratégia típica de construção simbólica o *expurgo do outro*, em que, para aniquilar a/o outra/o, faz-se dela/e a/o inimiga/o e ressalta uma característica negativa ou supostamente negativa, real ou imaginária, da/o sujeita/o branca/o sobre a/o sujeita/o negra/o. Os relatos de racismo são bastante contundentes, chegando a formas de

violência física vinculada ao racismo. E revelam também que as pedagogas e as instituições têm um discurso apaziguador de afirmação da suposta igualdade, mas que não operam para solução do problema ou para a prevenção do racismo. Estes relatos reiteram o que foi identificado em estado da arte sobre racismo em instituições escolares, tanto a dificuldade das instituições em dar resposta às situações de racismo quanto da alta presença de hierarquias raciais e situações de discriminação nas escolas (SILVA et al., 2018). Fanon (2008) fala sobre a dificuldade de ser dessecado pelo olhar e parâmetros da branquitude, já que esses olhares brancos veem aquilo que se programaram a ver, não veem a realidade. “Estou fixado [...] eles realizam, objetivamente, cortes na minha realidade [...]” (FANON, 2008, p. 108).

Rozana: *A professora não trabalhou a questão? Porque se uma pessoa é... chamada pela cor da sua pele ...se você tenta diminuir o outro ao falar da pele, não chamando pelo nome, então é uma questão de racismo. A pedagoga não fez nenhuma intervenção nessa situação?*

Marcelo GN: *Teve um caso logo que cheguei aqui que o menino ficava implicando com o meu sotaque. Aí eu não lembro direito, mas o moleque começou a implicar comigo. Aí eu não lembro o que eu fiz, aí ele me chamou de macaco. Aí foi um negócio assim.*

Marcelo GN: *Não fui falar com a pedagoga, não resolveria*

Marcelo GN: *No supermercado dois seguranças andavam atrás de mim. Num shopping em Araucária os seguranças andavam atrás de mim.*

Marcelo, numa situação dessas, sentiu o que Kilomba (2019) chama de “outra/o”, sentiu que estava sendo vigiado, sentiu que o guarda do supermercado estava dizendo que Marcelo não era bem-vindo ao estabelecimento, pois os estereótipos sobre o ser negra/o estão inculcados na cabeça da branquitude, do dono do supermercado, do segurança, das/os clientes do supermercado, do policiamento nas ruas, da branquitude de modo geral, seja ela elite financeira ou não.

Grada Kilomba (2019) fala que existem dois aspectos que são tabus na sociedade branca. Esses dois tabus são o que torna a negritude “atraente”, para logo em seguida torná-la em “hostil” e “dura”. Kilomba (2019, p. 78) diz que em “[...] termos freudianos, os dois aspectos da agressão e da sexualidade categorizam a organização psicológica de um indivíduo”. Na sociedade branca, a agressão e a sexualidade têm sido motivo de repressão, projetando-se sobre os outros aspectos inerentes ao ser humano de modo geral, independente de aspectos étnicos. Dessa forma, Kilomba (2019, p. 79) acredita que tais “[...] processos de repressão e projeção

permitem que o sujeito branco escape de sua historicidade de opressão e se construa como o ‘civilizado’ e ‘decente’, enquanto ‘Outras/os’ raciais se tornam ‘incivilizadas/os’ (agressivos) e ‘selvagens’”.

Carolina GN: *Sinto olhares. Não sei se é discriminação racial.*

Na perspectiva de Kilomba (2019), Carolina GN, ao sentir os olhares, está sentindo na prática uma das características do racismo, o estabelecimento e a construção de/da diferença. No caso, Carolina GN é vista como diferente, devido a sua origem racial. A autora faz indagações a esse respeito:

Aqui, temos que perguntar; quem é ‘diferente’ de quem? É o sujeito negro ‘diferente’ do sujeito branco ou o contrário, é o branco ‘diferente’ do negro? Só se torna ‘diferente’ porque se ‘difere’ de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma branca. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como ‘diferentes’. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os ‘Outras/os’ raciais ‘diferem’ (KILOMBA, 2019, p. 75).

No caso de Carolina, Carlos, Marcelo, Paulo e Guilherme, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação (KILOMBA, 2019).

5.2.2.2 Subcategoria: relacionamento aluna/o com professora/professor, pedagogas e diretoras

Rozana: *Como é o relacionamento de vocês com as professoras e professores?*

Rodrigo GN: *De todos eu não gostava só de um professor. Só do (cita o nome do professor). Ele embaça muito comigo. O (repete o nome do professor). Eu não gosto dele, ele sabe, e ele não gosta de mim. (Cita o nome de dois professores). Eles são de boa.*

Rozana: *Tem alguma coisa em particular que ele pede pra você? Não?*

Rodrigo GN: *Só a minha mochila fica mandando eu tirar. Sabe que eu uso bastante mochila. Não consigo ficar sem mochila...lá fora...na sala...ele passa e fica mandando eu tirar.*

A voz de Rodrigo denuncia uma queixa de racismo por parte do professor branco, segundo a avaliação do aluno, o professor achava que ele trazia alguma coisa na mochila. O professor tirou de sua história de branco privilegiado, os estereótipos que a sociedade branca produziu em relação ao negro.

Carolina GN: *Na verdade o professor dá até apelido meio sem graça (chama o Paulo) de Paulo preto, e (outro aluno com o mesmo nome, só de Paulo).*

Rozana: *Até os professores?*

Alana GB: *Às vezes ele acaba falando coisa que a gente não é.*

Ana Beatriz GN: *- Acaba deixando a gente meio desconfortável por ser menina. Deixa um ar de pedofilia no ar. Eu não aguento mais.*

Mariana GB: *É muito estranho, mas quando ele chega perto a gente fica quieto, né? Não tem o que fazer. Ele é professor.*

Fazendo uma análise da postura do professor frente as alunas adolescentes dos nonos anos vejo: uma prevalência de sua vontade frente à vontade das alunas, ou melhor dizendo do seu poder sobre as adolescentes. As alunas comentaram que não gostavam das atitudes dele, mas que não poderiam fazer nada, pois ele é o professor. Fulvia Rosemberg (1985) realizou a crítica sobre a desigual distribuição de poder da sociedade, “pensada e construída em torno do, e para o adulto” (ROSEMBERG, 1985, p. 25). Embora as alunas não pertençam a faixa-etária discutida pela autora, que diz que “na sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa (ROSEMBERG, 1985, p. 25), acredito que a premissa teórica de distribuição desigual de poder possa ser aplicada nessa situação também, pois as alunas dos nonos anos, ou todas/os adolescentes também são consideradas/os projetos de “vir a ser”.

Carolina GN: *Ele fica chamando a gente de amor, passando a mão no nosso cabelo [...].*

Nas atitudes relatadas por Mariana e Carolina, identificamos além do adultocentrismo (ROSEMBERG, 1985) a branquidade (ROSEMBERG, 1985), “ele é o professor”, branco, representante da espécie, homem, numa sociedade como a brasileira, estruturada na dominação racial, o professor de português, sabedor do seu lugar de vantagens estrutural (FRANKENBER, 2004, p. 312), agiu com a certeza de seu lugar de privilégio, onde a sua palavra é quase uma ordem dentro da sala de aula. Ana Beatriz e as outras alunas sabem que as atitudes do professor se enquadram no crime de pedofilia, mesmo sabendo se sentiam impotentes.

Mariana GB: Às vezes ela não fala nada e ele implica com ela. (referindo-se a Cristina GN) [...] Ela tá quieta, mas ele gosta de chamar a atenção dela. Às vezes ela tá superquieta. A sala inteira tá surtando. Ela fica copiando e ele fala: 'Ela não cala a boca'.

Ana Beatriz GN: Ai eu e a Mariana temos que defender ela.

A situação da aluna negra Cristina apresenta um outro componente, ela se esquivava do raio de ação do professor, ela ficava quieta na aula, se concentrava em fazer as atividades e não dava nenhuma abertura para as investidas do professor, por sua vez, o adulto, homem branco, não admitia que uma adolescente negra, não respondesse aos seus gracejos. Carolina e Mariana sentiam a necessidade de defender a amiga.

Rozana: Mas vocês não precisam ficar quietas. Não é porque ele é professor. Se faz alguma coisa que vocês não se sentem confortáveis...vocês não precisam ficar quietas...tem que falar com os pais, a direção da escola para tomar providências.

Rozana: Esses e outros problemas que acontecem vocês não procuram as pedagogas e as diretoras?

O silêncio das meninas mostra quão intimidadas elas estavam, não sentiam firmeza e coragem para denunciar o professor via justiça, o professor, adulto, homem se mostrava tão seguro, sabedor do controle da situação que continuou a investidas sobre as alunas brancas e negras das salas pesquisadas. Provavelmente já haviam denunciado para a direção, mais tarde constatei que sim, mas as alunas não viram resultado no dia a dia das aulas de português, por isso disseram que não tinha jeito, ele é o professor.

Como professora e pesquisadora responsável pelos dados coletados para essa tese, procurei a direção do colégio, com horário marcado com a vice diretora professora Luciana Cecília Basso e relatei as falas das alunas que denunciaram as atitudes do professor de português, identificadas pelas próprias denunciantes e também por mim e minhas assistente, pedagoga Tânia Mara Pacifico, como assédio. Além desses acontecimentos denunciados do decorrer da realização dos debates dos grupos focais, deixei a professora Luciana a par de situações anteriores envolvendo o mesmo professor e de atitudes tomadas por mim, que resultou em uma punição de um ano de afastamento do contato com alunas/os e perdas salariais (enquanto fui diretora de um outro colégio no mesmo município). Orientei que a direção chamasse

as alunas para uma primeira conversa com a direção e a pedagoga das turmas, sem a presença do professor, para que não houvesse intimidações, que convocassem uma reunião do professor com os pais dessas alunas, juntamente com a pedagoga e a direção do colégio e, que houvesse um acompanhamento do caso, que o colégio levasse tais situações para a ouvidoria do Núcleo Regional de Paranaguá e também a ouvidoria da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

A direção me disse que tais problemas já tinham sido relatados por outras alunas de outras turmas, que o professor, pais de alunas já tinham sido convocados para uma série de reuniões sobre o comportamento inadequado do professor, que atas foram lavradas e já tinham sido encaminhadas a ouvidoria do Núcleo Regional de Paranaguá.

Ficou acordado, que a direção e a pedagoga responsável pelas turmas participantes da pesquisa, realizariam com a máxima urgência uma reunião com as alunas para conversar sobre o assunto, que convocariam os pais e o professor para esclarecimentos e que encaminhariam novamente as atas para os órgãos competentes.

André GN: De todas as vezes que eu vi contra coisa de racismo, de preconceito, assim, chamam os pais e a Patrulha Escolar quando rola briga, mas, tipo, se não deu briga é só, tipo, dois alunos [...] um tá xingando o outro de (preto, macaco, meninas chamando a outra de fedida) e vai pra direção, chama o pai dos dois pra conversar. Isso que eu vi. Eu vivia na secretaria falando com as pedagogas.

André relata uma situação bem preocupante, ele sempre foi visto, nas escolas por onde estudou como “problema”, na verdade as pedagogas, diretoras, não enxergam além de uma “briguinha” entre alunos “encrenqueiros” não nota o que Fanon (2008, p. 46) dispõe, o branco ao falar petit-nègre, exprime esta ideia: “você aí fique em seu lugar”. Toda vez que uma/um aluna/o branca/o em uma discussão chama a sua opositora/or de negra/o, macaca/o ele está dando o recado: a/o branca/o sou a/o “representante da espécie” (ROSEMBERG, 1985), é comum para a/o branca/o “ele não tem cultura, não tem civilização, nem um longo passado histórico” (FANON, 2008, p. 46). E complementa referido autor que “[...] do negro exige-se que seja um bom preto, isso posto, o resto vem naturalmente. Levá-lo a falar petit-nègre é aprisioná-lo a uma imagem, embê-lo, vítima eterna de uma essência, de um parecer pelo qual ele não é responsável” [...] (FANON, 2008, p. 47).

***Rozana:** Não falei nada com o grupo de alunas/os, no momento da nossa conversa no grupo focal, mas eu já conhecia o professor de língua portuguesa. Estive na direção de um outro Colégio entre 2011 e 2016 e, esse professor veio transferido de uma cidade do Oeste do Paraná. Nos dois primeiros meses, suas aulas foram tranquilas, as/os alunas/os gostaram dele, ele falava a linguagem das/os adolescentes, ele ficou bem popular no colégio, sua esposa também veio transferida e trabalhava meio período, como pedagoga do mesmo colégio. No segundo bimestre começaram as reclamações das adolescentes e, por conseguinte, dos pais. O professor usava textos de cunho sexual, usava adjetivos aos personagens dos textos e transferia isso para as adolescentes. Em dois meses a direção, as pedagogas, inclusive a esposa, atendemos inúmeras mães e pais, convocamos o professor para explicações, reuniões, fizemos 23 atas, muitas delas foram enviadas a ouvidoria do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, a ouvidoria foi para o colégio, conversaram com a direção, pedagogas, com o professor. A ouvidora do Núcleo, descobriu que o professor tinha passado por escolas de diversos núcleos do Oeste do Paraná e, tinha diversos processos (pelo mesmo motivo e que aparentemente não tinham produzido nada, apenas mudança de cidade). Enviamos o problema para ouvidoria da Secretaria Estadual da Educação/ PR, que já tinha conhecimento do problema e não tinha tomado nenhuma providência, os processos arquivados. Foram inúmeras auditorias, na vida do colégio e do professor, até que a SEED/PR tomou uma decisão, suspendeu o professor por um ano, fora da sala de aula e sem salário. Terminou a pena, mudou de colégio, foi para outro colégio, no mesmo município e continua fazendo as mesmas coisas. Tive uma conversa com as diretoras do colégio Maria Helena, sobre a denúncia das adolescentes e elas me falaram, que o ritual de conversas com o professor, atas e ouvidoria, continua. Na direção do Colégio, passei por outra situação de assédio de um funcionário com alunas do 6º ano. O funcionário veio transferido de outro colégio Estadual, localizado no mesmo município, na ocasião ele tinha sido acusado (informalmente) de assediar as meninas nos horários de intervalos e na chegada das alunas. Mas a direção só ficava nas atas e ouvidoria do Núcleo. Para acalmar os ânimos, o Núcleo Regional, enviou o funcionário para o Colégio que eu estava. Meninas do 6º ano vieram reclamar do funcionário, imediatamente avisei ao Núcleo que havia instruído as mães para levar o caso para a delegacia, o funcionário foi preso e cumpriu 2 anos na Penitenciária de Piraquara.*

Para o ponto de chegada, vamos em busca do ponto de partida: a hipótese da tese, questionando: a implementação da Lei nº 10.639/03 teria atuado na modificação das representações sociais em livros didáticos, por consequência nos currículos e nas representações/imaginário e identidade das/os alunas/os? Para chegar a alguns apontamentos nesse sentido, inicialmente foi feita uma retrospectiva de pesquisas encontradas com o mesmo foco, a recepção das formas simbólicas produzidas e publicizadas em livros didáticos de História e Língua Portuguesa: Teixeira (2006); Oniesko (2018); Silva (2019); e Souza (2021).

Deve-se levar em consideração que essas lembranças representam uma somatória do uso do livro didático (percursos escolares de alunas/os de escola

pública, alvo das pesquisas), salientando que essas lembranças são resultado também da influência de inúmeros outros discursos.

As imagens lembradas sobre negras/os do livro didático de História e Língua Portuguesa (e/ou influenciadas por outras mídias) nas pesquisas de Teixeira (2006) apresentaram relação predominantemente associadas à escravização homens no troco apanhando, vertendo sangue pelas chicotadas, imagens de profundo sofrimento, pintadas com um vermelho forte, quando as figuras mostravam o rosto as lágrimas também eram de sangue. Apareceram também crianças em situação de rua. As imagens desenhadas como lembrança das representações em livros didáticos não apresentavam nenhuma imagem positiva. As imagens veiculadas pelo livro didático nutriram nos estudantes um sentimento de revolta e sofrimento pelo que passaram os seus ancestrais, não tinham vergonha das imagens, só queriam ver lá *“imagens como a gente, mãe, pai, irmãos, irmãs, brincando”* (fala do aluno André, 2006).

Na pesquisa de Oniesko (2018) a autora concluiu que as imagens veiculadas pelo Livro Didático de história analisado interfere diretamente nas suas relações pessoais com os colegas na escola, à medida que as/os alunas/os negras/os manifestaram sentimento de vergonha e não identificação com tais imagens. Interfere também na construção da sua identidade racial, na medida em que as/os estudantes negras/os não conseguem enxergar nessas imagens referências positivas de pessoas com as quais possam se identificar e terem orgulho do seu pertencimento racial. As imagens do LD de história impactam na identidade racial negra de maneira a causar a sua negação, enquanto positivam a identidade racial branca, possibilitando a identificação com esse pertencimento racial, de maneira a causar nas/os alunas/os negras/os tentativas de “embranquecimento”, além da legitimação de atitudes racistas na escola.

A pesquisa de Silva (2019), apesar de os livros didáticos de História e Língua Portuguesa não apresentarem sequer uma menção a respeito da escravização, a pesquisadora constatou que a imagem da população negra escravizada ainda permanece no imaginário dos estudantes que reproduziram em seus desenhos, pessoas negras sendo chicoteadas e sofrendo violências cometidas na época colonial. Mas apresentou também imagens positivas da negritude principalmente relacionada ao meio esportivo, mais especificamente do multicampeão Olímpico jamaicano, Usain Bolt.

No que se refere à fala dos estudantes, há uma similaridade muito grande entre as três primeiras pesquisas (TEIXEIRA, 2006; ONIESKO, 2018; SACRAMENTO SILVA, 2019): permanecem a ânsia dos estudantes em se verem representados nos materiais didáticos de uma forma positiva, ou assumirem nos discursos suas vivências “normais” como crianças, sem serem estigmatizados, interagindo com outras crianças e presenciando pessoas negras atuando nos diversos espaços sociais, vendo seus ancestrais e suas heranças culturais e religiosas valorizadas.

Na pesquisa mais recente de Souza (2021), foram encontradas muitas (imagens) positivas da população negra brasileira e africana no livro de história do ensino médio, imagens da Núbia, da nobreza de alguns países africanos, do Egito como grande nação africana e suas heranças em vários setores. Quanto à recepção dos jovens do Ensino Médio em relação às novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s) verificadas por meio das respostas dadas a um questionário sociocultural: a necessidade da ampliação do trabalho com as mesmas, que o professor desempenha um papel importante como mediador numa prática de um Letramento Imagético Racial Crítico; que as imagens reforçam a disseminação de discursos antirracistas e podem contribuir para o combate ao racismo e para valorização do negro e de sua cultura. Por outro lado, podem despertar discursos racistas; que a iconografia possui um potencial estratégico para desconstruir estereótipos que ainda circulam no livro didático; formação continuada em relação a educação das Relações Étnico-Raciais.

QUADRO 5 – PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS QUE ESCUTARAM ALUNAS/OS

REFERÊNCIAS	MÉTODO	PRINCIPAIS RESULTADOS
TEIXEIRA, Rozana. O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação ou atenuação do racismo no Brasil. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem - UNISUL, 2006.	Semiótica: análise de imagens e textos do livro didático. Dados: Rememoração da imagem da/o negra/o no livro didático; Entrevista individual semiestruturada com alunas/os de 5 ^a . a 7 ^a . series.	Nas imagens rememoradas: hegemonia total de imagens da escravidão, uma quantidade enorme do negro no tronco, imagens fortes, pintadas com cores fortes (vermelho representado os ferimentos – sofrimento); crianças em situação de risco, imagens estigmatizadas. Nos discursos das/os alunas/os negras/os: reclamações que não gostam de ver as imagens de (negras/os) apresentadas nos livros didáticos, gostariam de ver imagens como (pai, mãe, primos, primas) imagens reais; reclamações sobre discriminação sofridas em sala de aula, xingamentos, e professores inoperantes frente a situação.
ONIESKO, Clarinda de Freitas. A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as. Dissertação de Mestrado - UEPG, 2018.	Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH) e análise de imagens; Instrumentos geradores de dados: questionário; pré-teste; entrevista de grupo focal e diário de campo com 80 anos do Ensino fundamental.	Diante dos discursos do livro didático: percepção das/os alunas/os – identidade negra como subalterna em relação à branca. Análise imagética: construção identitária – identidade branca majoritária numericamente; pessoas brancas como representantes da identidade padrão da sociedade brasileira; Associação da identidade negra a aspectos negativos, ao estereótipo da pobreza e escravização; Identidade racial branca é apresentada de maneira positiva, associada a nobreza, posições sociais de prestígio e riqueza.
SILVA, Isabella S. Rememoração de estudantes negros(as) do ensino fundamental sobre personagens negros em livros didáticos. Dissertação - UFPR. 2019.	Ideologia (THOMPSON) análise de imagens e textos. Dados: Rememoração da imagem da/o negra/o no livro didático; Entrevista individual semiestruturada com alunas/os de 6o. ano.	Nas análises das imagens da/o negra/o no livro didático: não foi encontrado imagens de escravização; não houve menção sobre os assuntos nos textos, entretanto o livro analisado estava permeado de outras representações estereotipadas; imagens de subemprego; espaço de laser ocupado por uma população majoritariamente branca; naturalização da população branca como liderança. Na rememoração através de desenhos elaborados pelas/os alunas/os e em suas entrevistas: Permanência de representações da escravidão, desumanização e violência contra pessoas Negras. Mudanças no aumento de situações sociais com pessoas negras: no esporte; exercendo diferentes profissões; com característica valorizadas, situadas na África.

(continua)

(continuação)

REFERÊNCIAS	MÉTODO	PRINCIPAIS RESULTADOS
SOUZA, Sidnei Marinho	Análise de Conteúdo, elementos da Análise do Discurso análise estatística para a interpretação dos dados do questionário sociocultural respondido por alunas/os do 3º Ano do Ensino Médio.	Recepção dos jovens do Ensino Médio: verificou-se que os saberes e discursos propagados pelas novas iconografias sobre cultura(s) africana(s) e afrodescendente(s) começam a chegar à sala de aula de História por meio da mediação do professor e do livro didático. Trata-se de um movimento tímido, considerando que a lei 10.639 tem dezoito anos de existência, porém, importante. As novas imagens, embora carreguem consigo discursos antirracistas, possibilitam despertar discursos racistas nos jovens estudantes, em função do sentido e significados que podem ser dados às mesmas. A melhoria na qualidade das imagens e em suas legendas consiste em outro aspecto relevante exposto na análise. Por fim, apontamos a necessidade de mais estudos envolvendo a recepção dos estudantes em relação à(s) Cultura(s) Africana(s) e afrodescendente(s), na perspectiva de uma educação antirracista.
TEIXEIRA, Rozana	Ideologia (THOMPSON) – Hermenêutica de profundidade/ enfoque triplice; Instrumentos de geração de dados: questionário com 100 alunos e 02 professores; Atividade de rememoração através de desenhos; Grupo focal com alunas/os do 9º. ano do Ensino Fundamental.	Quanto a rememoração sobre a representação social de brancos no livro didático: continuam ocupando um lugar de destaque no que refere a política, bens materiais e beleza, o que diferiu nesta pesquisa que em várias situações estavam dividindo os espaços com a/o negra/o. Sobre a representação social da negra/o nas rememorações através de desenhos: surgiram imagens potentes, pela primeira vez imagens se referindo a herança da religiosidade de matriz africana; imagens de esporte como basquetebol, diversificação de profissões, laser e algumas permanências, imagem do tronco se referindo a escravização, alguns estereótipos. Nos discursos dos grupos focais sobre a representatividade no livro didático: alunas/os brancas/os, negras/os concordaram que há numericamente mais brancas/os que negras/negros; Reclamação das/os alunas/os negras/os sobre a representação social da negra/o: não gostam de ver imagens de seus ancestrais em situação de escravização; Uma aluna branca disse que imagens de negras/os escravizados não é bom de ver para alunas/os negras/os e também não é agradável para alunas/os brancas/os (seria significativas imagens positivas para a construção identitária); a maioria de Alunas/os pertencentes a branquidade/branquitude mostraram-se desinteressados pelo assunto; Alunas/os negras declararam que sofreram discriminação racial no espaço escolar (que são chamadas de preta/o, brigas onde se xingamentos de macaca/o) e que pedagogas/os não tratam esse assunto como racismo e por esse motivo preferem silenciar; Alunas/os negras/os: percebem estratégias ideológicas nos livros didáticos – colocam uma negra/o só para “quebrar o preconceito” – fala de alunos; Alunas/os reclamavam de discriminação racial no livro didático e na vida cotidiana na hora de ir em busca de um trabalho.

(continua)

(continuação)

Pesquisas que apresentam contraste na representação social entre negras/os e brancas/os que não escutam alunos	
REFERÊNCIAS	RESULTADOS
PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; OLIVA, 2003; COSTA, 2004; RIBEIRO, 2004; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; FILHO, 2005; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; PACÍFICO, 2011; SOUZA, 2015; SILVA, 2016.	Pesquisas que apontam as/os personagens brancas/os como representantes da espécie humana, na maioria das ilustrações, estão sempre em posição de destaque.
PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; JÚNIA, 2010; SOUZA, 2010; RIBEIRO DA SILVA, 2011; FARIA, 2011; PACÍFICO, 2011; SILVA, 2016).	Personagens negras/os menos elaboradas/os que as/os brancas/os.
PINTO, 1987; CHINELLATO, 1996; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; SILVA, 2016.	Negras/os prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição de coadjuvante ou como objeto da ação da/o outra/o , em contraponto com as/os personagens branca/os, com atuação e autonomia.
SANTOS, 2012.	Ausência de negras/os como construtoras/es de saber científico, diferentemente de personagens brancas/os; ao mesmo tempo, as/os negras/os foram as/os personagens preferenciais na ocupação do espaço de miséria.
SOARES; BORDINI, 2009.	Predominância do homem branco em relação à mulher branca e às/aos negras/os, com espaço de saber científico e de poder reservado a homens brancos heterossexuais

FONTE: A autora (2021).

Na análise dos dados empíricos desta tese, encontramos um hiato entre a rememoração por meio da produção de desenhos sobre a representação social da população negra e branca presentes no livro didático de História e Língua Portuguesa e os discursos proferidos por estudantes nos grupos focais. Esse hiato está ligado à influência e/ou ação da Lei nº 10.639/03 sobre autoras/es, ilustradoras/es, editoras de livros didáticos, bem como o papel de outras mídias na valorização (ainda que incipiente) da beleza, da família, da religiosidade, enfim da herança cultural e histórica africana presentes na cultura brasileira etc.

Por outro lado, os discursos proferidos pelos estudantes negros e brancos (nos grupos focais) deixaram de forma explícita que ainda não sentiram na prática essas influências, “no mundo real”, como disse André GN, “as coisas não são bem assim”. Ou seja, as falas sobre igualdade podem estar no livro didático, mas não se traduziu ainda em realidade. No discurso do grupo focal, os estudantes negros percebem as estratégias simbólicas utilizadas pelas/os atuantes no mercado editorial

de livros didáticos, para cumprirem minimamente a Lei, bem como de empresas comerciais, novelas para ter em seus quadros uma representatividade, embora ainda pequena.

A rememoração no formato de desenhos apresenta alguns aspectos inéditos das outras três pesquisas encontradas: 1- as rememorações contaram com a representação social da população negra e branca e participação de estudantes negros e brancos; 2- aumento de imagens de representação social da negritude positivas em relação às pesquisas anteriores e em relação a imagens negativas dentro da própria pesquisa; 3- algumas permanências sobre a representação social da população negra em número bem reduzido e com traços que não maximizam o sofrimento; 4- imagens da representação social da população brancas nos postos já esperados (postos de comando).

As rememorações positivas em relação à representação social da negritude foram importantes, mas algumas, por exemplo, o basquete (considerado de elite no sentido de esporte que requer um grau altíssimo de habilidades, de vestimentas, de estética), como também o futebol (com crianças negras brincando), requerem uma análise mais profunda. De um lado, observa-se tais características de valorização da estética negra e de referências positivas de comunidade negra, por outro lado, situa-se o negro no esporte, um lugar social possível de sucesso no imaginário, no entanto estereotipado. O esporte como lugar do negro é, portanto, reafirmado.

Consideramos de extrema importância a imagem da religiosidade de matriz africana; a imagem de duas famílias, representação social da família negra e da família branca; a imagem da beleza tanto de pessoas negras quanto de brancas. A imagem da religiosidade de matriz africana pode fazer parte da rememoração em livro didático ou vista em outras mídias, como também pode ser da vivência da/o própria/o aluno/a. A imagem contém os símbolos que Azoilda Loretto Trindade (2006) apresenta como valores civilizatórios afro-brasileiros. Relembrando-os: circularidade, oralidade, energia vital (Axé), corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade/comunitária no, memória, religiosidade e ancestralidade.

Houve avanço também na representação social da família pertencente à negritude, que foge ao estereótipo citados em alguns estudos brasileiros. Na representação de família negra e branca desta tese, fazem-nos pensar que as famílias compartilham sonhos, preocupações, amor, cuidados comuns, enfim imagens

humanizadas, o que, por exemplo, não foi encontrado pela pesquisa realizada em minha dissertação de mestrado (TEIXEIRA, 2006).

Por outro lado, as marcas de classe social são definidas especialmente pelas vestimentas dos pais: o branco de terno e gravata; o negro de chinelo de dedo. Podemos interpretar que as imagens dos livros didáticos representadas pelos desenhos revelam a presença negra em família, mas ainda situando brancas/os e negras/os em posições sociais de forma hierarquizada.

As imagens trazem belezas homogêneas, oportunizando ao corpo negro, como defende Gomes (2017), aos poucos, expressar a negritude, começar a ser percebido socialmente como uma forma positiva de cultura e da afirmação de identidade. Essa percepção passa de um movimento interno no seio da comunidade negra para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural.

Algumas permanências foram inevitáveis, por exemplo, a do negro no período da escravização, sendo chicoteado no tronco. Essa imagem está relacionada à *dissimulação* (THOMPSON, 2007), a qual formas simbólicas são apresentadas de modo que desviam a atenção e negam processos sociais existentes. “O negro está no tronco porque algo de errado ele fez, se revoltou porque não gosta de trabalhar”. Algumas estratégias defendidas por Thompson (2007, p. 82) para esse modo geral da ideologia em ação é o *deslocamento*, que consiste em transferência de sentido. Neste caso, “o negro está no tronco porque não quer trabalhar” (é o que o senso comum percebe) e não porque ele estava protestando, lutando contra um sistema injusto. Outra estratégia que pode ser agregada a essa é a *eufemização*: a instituição da escravização é de maneira geral defendida por algumas/alguns, como a única maneira possível de resolver a questão da mão de obra no Brasil colônia, suavizando a adoção do sistema escravocrata pelas/os portuguesas/es.

Outra representação social de negras/os que consideramos como permanência foram algumas imagens de crianças relacionadas ao trabalho infantil em situação de vulnerabilidade social, bem como a imagem de uma criança relacionada ao tráfico de drogas no morro.

Importante também foram as críticas sobre o posicionamento de brancas/os no livro didático. O aluno Davi não desenhou, pediu se poderia escrever porque não tem habilidade para o desenho, demonstrou em sua escrita que tem uma noção bem fundamentada sobre esses privilégios: “A pessoa branca é privilegiada em vários

‘setores’, como no trabalho, são consideradas bonitas, inteligentes. Quando um branco e um negro competem pela mesma vaga, o branco quase sempre sai ganhando, apenas pela ‘boa aparência’”.

Levando em consideração todas as situações elencadas pela/o aluna/o H, de constrangimentos sofridos pela/o negra/o e de todas as situações de privilégios da branquidade/ branquitude, de alguma forma estão ligados à estética como construção social. “Nesse universo inesgotável de sensações poder-se-ia se pensar que a construção cultural da beleza apresenta como principal característica o fato de ser inclusiva” (GOMES, 2017, p. 109). A autora diz ainda que a estética pode servir de critério para a aproximação e afirmação de um “nós” em relação à/ao “outra/o”.

Quanto aos discursos de estudantes negras/os brancas/os, primeiramente queremos explicitar a quase ausência da fala, principalmente de estudantes brancos, com algumas intervenções importantes por parte de algumas alunas brancas. As alunas brancas tomaram um posicionamento de que compartilham da ideia de privilégios da branquitude sobre os outros grupos, mostrando-se solidárias às/aos alunas/os negras/os que sofreram ou sofrem racismo no espaço escolar e preocupação quanto ao fato de o livro didático ainda apresentar imagens estereotipadas da representação social da negritude e imagens sempre positivas em relação à representação social da branquitude. Lembraram-se também da importância de o livro didático mostrar representações sociais positivas da negritude e branquitude, para a formação de suas identidades e congraçamento com suas ancestralidades.

Os alunos brancos se portaram de maneira que a própria expressão corporal demonstrava pouco interesse na discussão, ou melhor dizendo, apresentaram uma expressão corporal debochada, como se dissessem “esse é um problema de negro” não “nosso”. Adotaram a estratégia do silêncio, que é uma estratégia de discurso, proposta por Silva (2012), como parte atuante na manutenção de hierarquizações. Na concepção do autor, o silêncio da e sobre a branquitude atua para estabelecer a/o branca/o como norma de humanidade.

O silêncio pode ainda atuar, segundo Silva (2012), de forma a garantir a negação da existência plena da/o negra/o, a invisibilidade e a sub-representação, ou seja, é uma das manifestações do “racismo à brasileira”, principalmente nas produções midiáticas. O silêncio atua também sobre aspectos culturais da/o negra/o brasileira/o, ocultando as características peculiares à cultura e à história da população

negra, subtraindo processos de discriminação racial, atuando para esconder as desigualdades. Esse silêncio contribui para a negação da necessidade de políticas compensatórias; silêncio que não deixa visível o saber da população negra nos aspectos econômicos, saberes relacionados à extração e manipulação de minerais no Brasil colônia, e a importância do trabalho dessa população para o crescimento econômico brasileiro em todos os seus momentos históricos.

Os estudantes negros se interessaram e participaram dos debates, mostraram-se conhecedoras/es e críticas/os quanto à representação social de negras/os e de brancas/os apresentados pelo livro didático de História e Língua Portuguesa, bem como de outras mídias. Em vários momentos as/os alunas/os expressaram conhecimento sobre estratégias de ações simbólicas para disfarçar ou fazer de “conta” que estão atendendo, no caso do livro didático, às determinações previstas pela Lei nº 10.639/03.

A reflexão sobre a representação social da população negra e branca no livro didático extrapolou a esfera do “livro didático”, pois foi em busca de outras mídias que fazem parte da vida e experiências de alunas/os, bem como da vivência no espaço escolar, foi mais além já que o espaço escolar. Todas as falas foram ouvidas, todos os anseios valorizados, todas as preocupações debatidas, porque, em uma pesquisa, a finalidade é ver se a hipótese levantada pela/o pesquisadora/pesquisador está sendo conquistada, como também verificar se poderá influenciar além do limite estabelecido na pesquisa e extrapolar para melhorar a vida cotidiana, valorizar a autoestima das/os envolvidas/os.

No que se refere às estratégias simbólicas apresentadas pelo livro didático, Guilherme GN se referiu às capas e as outras imagens que ilustram alguns conteúdos como disfarce por parte de autoras/es e ilustradoras/es: “colocam um monte de pessoas e um negro para quebrar o preconceito”. André GN disse que colocam um negro no fundo: “ele está sempre lá atrás”. Guilherme GN estendeu sua observação para as novelas de televisão: “antigamente apareciam negros sem voz nas novelas”, em funções subalternas, hoje em dia, põe-se um “negro com voz, em uma situação um pouco melhor” também no intuito de “quebrar o preconceito”. Guilherme GN avança ao dizer que nas lojas de roupas finas as/os atendentes são, em sua maioria, brancas/os, para manter o padrão da loja, e põem-se uma/um atendente negra/o só para supostamente quebrar o preconceito.

As situações descritas por Guilherme GN e André GN mostram que as ações simbólicas presentes no livro didático fazem parte também de nosso dia a dia, que as estratégias citadas são usadas com o intuito de encobrir situações as quais a sociedade brasileira nunca enfrentou, não quer discutir e prefere fazer uso do tal “jeitinho brasileiro” para continuar afirmando que somos uma “democracia racial”.

Quanto à representatividade da negritude e da branquitude no livro didático, estudantes negros e brancos concordaram que há uma disparidade muito grande. Relataram que o livro de História traz um número maior de representantes da negritude, “mas que não é uma coisa boa de ver”, conforme Gabriela GN. Quanto ao livro de Português, essa mesma aluna disse que o material traz uma quantidade exorbitante de brancas/os que “chega a ser irritante”. Ana Beatriz GN lembra de cenas de dor, machucados, de criança pedindo comida. Alunas/os concordam que as/os negras/os, além de aparecer em menor número, ocupam posições inferiores, enquanto pessoas brancas, além de ser a maioria, suas posições na escala social são infinitamente melhores.

Quando perguntados se imagens positivas de negras/os e brancas/os seriam elementos importantes para a composição de suas identidades, a resposta de foi que sim. Mariana GB disse que imagens estereotipadas não é ruim só para as/os alunas/os negras/os, é ruim para todas/os, e disse também que seria muito importante para a formação de suas identidades se houvessem imagens positivas de ambos (negritude e branquitude).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta caminhada, a análise da recepção das formas simbólicas trouxe uma expectativa positiva no que se refere à ação da implementação da Lei nº 10.639/03 nas atividades apresentadas pelas/os estudantes negras/os e brancas/os nos desenhos e nas lembranças da representação social de negras/os e brancas/os presentes nos livros didáticos durante seus percursos escolares, não deixando de considerar que tais representações sociais são influenciadas pelo contato com discursos e mídias diversificadas.

Procuramos diversificar também os métodos de pesquisa, por entender a eficácia de um questionário semiestruturado, que, para algumas situações, é perfeitamente válido, mas que não daria conta de nossas expectativas. Precisávamos, portanto, de outras ferramentas, e nos definimos pelas atividades de elaboração de desenhos e pelo grupo focal. O questionário foi de grande importância quanto ao pertencimento racial, de gênero das/os entrevistadas/os, situações de uso do livro didático em sala de aula, imagens referentes às pessoas negras e às brancas, frequência do uso do material pedagógico por parte de alunas/os e professoras/es. A última ferramenta, o grupo focal, foi o instrumento de diálogos mais intensos sobre o livro didático, sobre a importância das imagens para a construção das identidades individuais e do grupo, sobre racismo no espaço escolar e motivou os temas de assédio e pedofilia.

Ao diversificarmos as coletas de dados, eliminamos o fato de ter uma única visão além da nossa hipótese de pesquisa. Essa diversificação nos deu a possibilidade de fazer uma comparação, um cruzamento dos dados empíricos, embora tenhamos sentido falta de diálogos com grupos só de alunas (negras e brancas) e grupos somente de alunas negras ou somente de alunas brancas, bem como de grupos compostos somente por alunos negros e somente por alunos brancos.

Na atividade de construção da imagem (desenho) sobre a representação social de negras/os e de brancas/os no livro didático, o resultado foi muito interessante. Foram várias imagens positivas de negras/os, dando-nos uma ideia sobre os efeitos da implementação da Lei nº 10.639/03 sobre autoras/es, editoras e ilustradoras/es de livros didáticos, como também o efeito dessas discussões sobre raça/racismo na sociedade brasileira, e algumas modificações, ainda que tênues, da

representação da negritude em outros meios de comunicação (BRASIL, 2003). Embora essas memórias, ainda apresentem algumas imagens estereotipadas em relação à representação social de negras/os e ainda naturalize a condição da/o branca/o como representante da espécie, com superioridade em determinadas ações sociais, elas se mostraram diferentes das representações identificadas nas outras três pesquisas encontradas sobre o assunto (TEIXEIRA, 2006; ONIESKO, 2018; SILVA, 2019), em que as imagens estereotipadas de negras/os se apresentavam em grande número.

Em relação aos discursos dos grupos focais, percebemos uma distância entre as falas e as memórias/desenhos. As falas de alunas/os negras/os foram mais duras em relação à necessidade de que as imagens do livro didático devem contemplar a herança, a dignidade, a história, os saberes, a religiosidade, a beleza da/o negra/o, para que possam se espelhar na construção de suas identidades; por outro lado, as/os representantes da branquitude/branquitude, em sua maioria, preferiram o silêncio. A branquitude se manteve em um “lugar” que é definido por Frankenberg (2004) como um local de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas pela dominação racial. O silêncio e a cegueira racial estavam muito presentes. Bento (2014) diz que, por meio desses elementos, a branquitude se mantém numa situação que a permite não prestar contas, não compensar, não indenizar as/os negras/os exploradas/os por quatro séculos. O silêncio sobre a branquitude (ou da branquitude sobre si mesma) atua como *naturalização* dos postos ocupados por negras/os e pela branquitude na sociedade. “O silêncio é uma estratégia ideológica que é particularmente atuante no estabelecimento da/o branca/o (branquitude) como norma de humanidade” (SILVA, 2012, p. 119).

Os discursos das/os alunas/os negras/os foram efetivos. Elas/es relataram em diversas situações que estratégias ideológicas foram utilizadas pelas/os autoras/es de livros didáticos, bem como por ilustradoras/es para “quebrarem o racismo”. Elas/es se referiram, especificamente, a conteúdos e imagens de livros didáticos, que trazem uma quantidade enorme de representantes da branquitude, mas colocam uma menina ou um menino negro para cumprir o que prevê a Lei nº 10.639/03. As/os alunas/os se referiram também às novelas que quase não tinham personagens negras/os, e, quando tinham, geralmente era sem fala, apenas um figurante. Repararam que hoje em dia a novela põe mais personagens negras/os, com um pouco mais de expressão na trama.

O silêncio esteve presente no considerado “outro”: alunas/os negras/os foram silenciadas/os, principalmente, nos acontecimentos ocorridos no espaço escolar; relataram que, muitas vezes, deixam de contar as investidas racistas que sofrem, por considerarem que as pedagogas e/ou a direção do colégio não resolvem os problemas, não entendem tais investidas racistas como tal, e acabam minimizando atitudes dos agressores. Às vezes chamam a patrulha escolar, mas não acontece nada com a/o agressora/agressor, pois a patrulha também não trata os fatos relatados como racismo. As/os alunas/os disseram que, já que nada vai mudar, preferem que a equipe pedagógica não importe suas mães.

Outra situação que consideramos preocupante foi o fato de o professor de História se recusar a participar da pesquisa. Foi descoberto o motivo dessa recusa: ele não utilizava o livro didático em suas aulas. Além disso, preocupante também foram os professores que responderam ao questionário não terem encontrado imagens estereotipadas no livro didático de Língua Portuguesa, e um deles não achar importante que tivessem imagens de negras/os em cargos de poder, porque poderia mascarar a realidade.

Em relação as/os professoras/es de uma forma geral, as/os alunas/os reclamaram que, quando acontecem situações de racismo em sala de aula, as/os docentes não tomam providência, relatam, inclusive, que há professoras/es que têm atitudes racistas em relação a alunas/os negras/os, colocando apelidos, diferenciando por meio do tom de pele dos dois alunos com mesmo nome (Paulo para o aluno branco; e Paulo preto para o aluno negro).

Outra situação em relação a um dos professores das turmas é a atitude dele com as alunas negras e brancas, o que qualificamos como assédio sexual e pedofilia. Não chegamos a aprofundar para ver se, além do problema de gênero, foi alargada para a intersecção raça/gênero. Trata-se de uma relação de poder do professor, homem branco, sobre as alunas negras e as brancas.

Retomando, quanto à branquidade/branquitude não é uma referência à população de pele clara, pura e simplesmente. Branquidade/branquitude é um estado de “ser”, de se colocar como o “representante da espécie”, de se “omitir”, de “silenciar”, de “observar”, de se “esquivar”, de inventar “piruetas semântica” para não admitir que somos racistas.

Várias/os autoras/es com variadas possibilidades de entendimento sobre as questões que envolvem a branquitude discutiram sobre o tema. A professora e

pesquisadora branca estadunidense Diangelo (2018) fala sobre uma certa fragilidade da branquitude. Ela faz uma análise da sociedade americana em termos raciais e diz que essa fragilidade emocional para abordar o racismo decorre do fato de a maioria das pessoas (brancas nos EUA) crescerem em ambientes segregados do contato com outros grupos raciais. Afirma que esse afastamento deu a possibilidade de crescerem protegidos da experiência do estresse gerado pelo racismo, algo perversamente presente na vida das pessoas negras, indígenas e outros grupos racialmente discriminados.

Já o professor e pesquisador da Universidade de Duke, Bonilla-Silva (2020), diz que as/os brancas/os utilizam uma série de “piruetas verbais” para evitar que pareçam racistas. Argumenta que a cegueira de cor tem dizeres sobre raça peculiares que incluem movimentos semânticos em situações que as/os brancas/os sentem que podem soar racistas. Bonilla-Silva (2020) acrescenta que, em suas pesquisas, constatou que as pessoas negras não usam de artifícios para querer esconder se são ou não antibranco, que, em geral, as pessoas negras são mais diretas, falam abertamente. Se não têm amigas/os brancas/os, não apontam conhecidas/os brancas/os como amigas/os. Se a população negra concorda ou discorda de uma política, em geral, expressa sua opinião abertamente; e se se opõe a casamentos interracializados também o fazem abertamente. A sugestão do pesquisador referente à franqueza da população negra reflete o fato de ela ter pouco a esconder, ou muito pouco a perder, na ordem racial contemporânea. Estar na parte inferior da ordem social nos Estados Unidos dá à população Negra, pelo menos, a liberdade de dizer o que pensa.

Em todos os momentos de nossas vidas (de brancas/os), tivemos modelos que nos inspiraram: se vamos à escola, a maioria de nossas/os professoras/es são brancas/os; abrimos o nosso livro didático e vemos como as/os nossas/os representantes como cientistas, poetas, escritoras/es, advogadas/os, presidentes do Brasil, políticas/os de todas as esferas, dirigentes de grandes empresas. Se tais livros nos mostram exemplos de famílias, elas em sua maioria são brancas; se vamos à/ao dentista, está lá uma mulher ou um homem branco/o; ao consultório médico, o mesmo ritual; ao escritório de advocacia, a mesma situação; até a pouco tempo atrás se íamos comprar uma maquiagem, a chamada “cor de pele” correspondia à pele clara. Assim foi por muito tempo. Acreditamos, portanto, que a população branca (tanto brasileira quanto dos EUA, estendendo por todos os lugares por ser hegemônica) cresceu

sendo muito bem-preparada (para se considerar melhor do que a população negra) e para achar que é merecedora de todos os privilégios que seu pertencimento racial lhe proporciona. E aí está a sua “fragilidade” segundo (DIANGELO, 2018).

Concordamos com Diangelo (2018) ao considerar que temos uma fragilidade, mas não estamos de acordo de que ela exista pela não interação com a população negra, de viver em locais separados, de frequentar os outros ambientes, de que a população branca tenha conseguido “almofadas protetoras” que as afastaram do incômodo de pensar, de dialogar sobre o racismo. Em primeiro lugar, porque foram as/os próprias/os brancas/os americanas/os que fizeram a separação (por se sentirem superiores): definiram bairros, escolas, bancos nos transportes públicos, vagas na universidade. E, quando a Lei Jim Crow⁷ foi extinta, as/os brancas/os continuaram a preferir as boas escolas, os bons bairros etc. Em segundo lugar, a população branca aprendeu a usar as formas simbólicas para benefício próprio. Bonilla-Silva (2020) diz que as/os negras/os são mais francas/os ao opinar, pois não têm muito o que perder, ao contrário da branquitude, seja ela americana seja brasileira, tem medo da franqueza, porque tem muito a perder. Nossa fragilidade é não ter liberdade para falar tudo que pensamos, pois isso seria quebrar o contrato social hegemônico do qual a branquitude faz parte. Concordamos, então, com Bonilla-Silva (2020) quando diz que o racismo se reinventa para continuar sendo igual, por meio de sutilezas tão eficazes quanto ao racismo escancarado de outros tempos nos EUA e, no caso específico do Brasil contemporâneo, um racismo requintado para tentar manter a visão de uma “democracia racial”.

Nossa fragilidade pode estar dentro de uma dinâmica, defendida por Kilomba (2019, p. 38, grifos da autora), “[...] na qual o sujeito negro torna-se não apenas a/o outra/o – o diferente, em relação ao qual o ‘eu’ da pessoa branca é medido [...] a personificação de aspectos repressores do ‘eu’ *do sujeito branco* [...]”. Segundo a autora, a branquitude projeta no outro aquilo que nós “somos”, mas que não reconhecemos e nem queremos admitir que somos. Além de não assumirmos isso, situações condenadas pela nossa cultura, pela nossa religiosidade, ainda nos projetamos na/o “outra/o” de forma a diminuí-la/o perante a “nós”. Tiramos proveito de

⁷ A Era Jim Crow teve início quando foram decretadas leis estaduais para os estados do Sul dos Estados Unidos da América. Essas medidas definiram que as escolas públicas e a maioria dos locais públicos (entre eles, trens e ônibus) apresentassem instalações diferentes para brancos e negros. As leis de Jim Crow vigoraram entre os anos de 1876 e 1965.

imputar à/ao outra/o nossos traumas, nossos medos, nossas vergonhas, nossa perversidade. Pode ser chamada de fragilidade, mas ainda considero mais adequado chamar de “pactos narcísicos” (BENTO, 2014).

Todos os adjetivos pejorativos que a branquitude impôs à/ao negra/o, isto é, as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser “[...] não nos representam, mas, sim, o imaginário *branco*. Essas fantasias são aspectos negados do *eu branco* reprojatados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmas/os” (KILOMBA, 2019, p. 38, grifos da autora).

A partir dessa fragilidade, podemos classificar a branquitude em alguns níveis:

- a) A branquitude que prega a superioridade racial abertamente (os chamados *skinhead* ou coisa que o valha – indivíduos/os fascistas ou que pertencem a grupos neonazistas);
- b) A branquitude raivosa que não gosta de ouvir que é racista, que não suporta dialogar sobre o tema e ainda argumenta que negra/o também é racista;
- c) A branquitude que “se faz de morta”, não se vê como ser racial, não vê a raça do outro – “somos todos iguais” e utilizam os argumentos do racismo contemporâneo com suas sutilezas para manutenção de seu *status*, estas com poder de argumentação;
- d) A branquitude sem fala – não diz nada, não opina, mantém o silêncio, contribui também para a manutenção do racismo;
- e) A branquitude que se coloca numa posição de sujeita/o branca/o não racista, mas quer sua/seu filha/o numa “boa escola”, quer morar num “bom bairro”, com todo o significado que boa escola e bom bairro trazem;
- f) Sujeito branco antirracista – ativistas sociais, ativistas dos direitos humanos, representantes de movimentos sociais, professoras/es, que possuem poder de fala.

Historicamente Bento (2014), assim como Munanga (2006), associa a ação da branquitude/branquitude no Brasil ao processo de branqueamento, que comumente é citado como problema da/o negra/o, devido ao descontentamento com o seu pertencimento racial, a fim de diluir suas principais características, na tentativa de aproximar-se da/o branca/o por intermédio da miscigenação. Percebe-se que a/o branca/o não aparece, a não ser para se colocar na posição de representante

universal de humanidade (ROSEMBERG, 1985), classificando outros grupos não brancos como não tão humanos, ou humanos de segunda classe. Com essa postura, a branquidade/branquitude brasileira fez uma apropriação simbólica que fortaleceu e continua fortalecendo a autoestima da/o branca/o em detrimento das/dos demais, o que acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. Por outro lado, a branquidade/branquitude investiu na construção de um imaginário extremamente negativo sobre a/o negra/o, que rouba destes a identidade, arruína sua autoestima, que a/o culpa pela discriminação que sofrem e justifica as desigualdades raciais.

Abrindo um parêntese na fala de Munanga, podemos dizer que essas marcas não estão assim tão invisíveis quando se fala na representação da/o negra/o na sociedade brasileira, do ponto de vista da branquidade/branquitude, a qual, ao longo da história, classifica a/o “outra/o” com adjetivos depreciativos, estereótipos que se tornaram “marcas” que abalam a estrutura física e psicológica dessa/e “outra/o”. Tais marcas afetam mulheres e homens, definindo-as/os como: “indolentes”, “exibicionistas”, “abusadas/os”, “malandras/os”. A branquitude se enquadra nos corpos “naturalmente” bonitos, cheirosos, bondosos, “representante da espécie” (SILVA, 2008). Do ponto de vista da/o negra/o, essas marcas provocaram revoltas, lutas, doenças e um enfrentamento diário contra os estereótipos sustentados na sociedade brasileira.

Antes de me posicionar ante a minha branquidade/branquitude, vamos ver o que Frankenberg (2004) fala a respeito de sua própria condição. Primeiro ela fala da inconsistência e facilidade em que algumas pessoas (brancas) conseguem oscilar entre a consciência para a inconsciência dela. A autora ressalta que as pessoas oscilam também, no que se refere à consciência da raça e do antirracismo para o racismo, seja de um ano para outro, de uma situação para outra. Frankenberg (2004) segreda que sua trajetória, sua história, é marcada por “inconsciência de minha branquitude e meu enredamento no racismo para um despertar para ambos” (FRANKENBERG, 2004, p. 313-314). Essa trajetória também molda as trilhas seguidas por muitos colegas com quem ela compartilha a raça, a classe, o gênero e a nacionalidade. A autora continua “[...] mas o meu despertar nunca é completo. Embora a transformação inicial tenha tido proporções de um grande terremoto, há sempre espaço para outro tremor subsequente ao abalo principal, há sempre necessidade de um novo despertar” (FRANKENBERG, 2004, p. 114).

Parafrazeando Diangelo (2018) “não basta não ser racista, você tem que ser antirracista”. Não basta ser antirracista, você tem que estar muito atento para não cair nas armadilhas da branquidade/branquitude. Citando um último episódio vivenciado com minha amiga Tânia Mara Pacifico: estávamos numa loja Tok Stok, no bairro Champagnat, bairro considerado de classe alta, (que inclusive foi o bairro de residência de Tânia por longos anos). Passeamos pela loja, olhando móveis, estofados, louças. No final do nosso passeio, Tânia escolheu um prato, de uma artista negra, para decoração de sua residência. Estávamos calmamente em um caixa, esperando a vez, quando observei que na nossa frente uma mulher acompanhada, provavelmente, da sua filha adulta passando produtos, ouvi Tânia dizer, “*como eu gostaria de poder interpretar os olhares*”. Como já aconteceu em outros episódios, eu, distraída, não tive reação alguma.

Conversamos sobre o ocorrido, e minha amiga me disse algumas coisas que me fizeram refletir. Embora minha trajetória tenha sido de um aprendizado constante, uma reeducação para me identificar cada vez mais como uma mulher branca antirracista, em determinados momentos eu me recolho ao privilégio da branquitude, me recolho a um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros, um lugar de vantagens estruturais.

E tenho que confessar, eu estava distraída na fila do caixa por alguns motivos básicos: pertencço ao grupo hegemônico, que como tal não tem que se preocupar com o que veste, com os lugares que frequenta para simplesmente olhar, que nunca vai ser olhado como o “outro”, não se preocupa se está com os documentos em mãos, porque nunca foi barrada simplesmente pela cor da pele. E quando minha amiga identifica um olhar, um olhar de espanto? Um olhar de surpresa? Um olhar de reprovação? Um olhar de indignação? O olhar é condizente com uma família racista. A branquidade/branquitude explicita naquelas duas mulheres se comportando como às “representantes da espécie” (ROSEMBERG, 1985), e como tal decidem quais espaços querem dividir com a/o “outra/o”. E não me manifestando, avalizei a atitude das duas mulheres. Naquele momento, então éramos três mulheres brancas concordando que estávamos em um outro patamar de humanidade.

Poucas pessoas brancas admitem que são racistas, eu sou conhecedora que pertencço a uma sociedade estruturalmente racista, e como tal, fazemos parte querendo ou não do sistema. Mesmo assim, fiquei chocada em ser avisada que cultivo padrões racistas (como me recolher ao confortável privilégio da

branquidade/branquitude em eventos racistas públicos, cometidos por pares brancas/os, quando isso acontece torno-me cúmplice do ato racista). Então percebo quão frágil é o meu posicionamento antirracista e que estou em processo de construção e continuamente de reconstrução da posição antirracista. “O anti-racismo branco talvez seja uma postura que requer vigilância pela vida afora” (FRANKENBERG, 2004, p. 314). Robin Diangelo (2018) diz que tem consciência de ter uma visão de mundo racista, pois foi educada numa sociedade estruturada no racismo, possui padrões racistas e investimentos no sistema racista que a elevaram de posição. Não se sente, entretanto, culpada pelo racismo, não fez opção por esse tipo de socialização e nem ela pôde ser evitada. “Sou, porém, responsável pelo papel que desempenho nela” (DIANGELO, 2018, p. 175).

Reconheço e concordo com Bento (2014) que há uma espécie de pacto, um acordo tácito entre as pessoas brancas de não se relacionarem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil.

Só reconhecer que há desigualdades raciais não basta. Tenho que me reconhecer representante da branquidade/branquitude como parte determinante nessa desigualdade racial. Há uma carência negra? Só reconhecer não é suficiente. Tenho que ter consciência que essa carência negra está relacionada aos benefícios simbólicos e concretos, benefícios que colocam a branquidade/branquitude em um lugar diferente dos outros grupos pertencentes a mesma sociedade. O lugar de representantes da espécie, lugar de acúmulo de bem materiais, de poder político, lugar do suposto modelo de beleza, de honestidade, de conhecedor, de inteligência, de trabalho etc.

Nós, pertencentes da branquidade/branquitude, temos que nos dedicar a rever a nossa postura para deixar de ser cúmplices no racismo, temos que ter consciência nítida de como proceder e saber que reconstruir nossa postura antirracista é um ato contínuo.

Diangelo (2018) diz que muitas pessoas negras compartilharam com ela que não se dão ao trabalho de dar um feedback a uma pessoa branca se veem que ela não está disposta a aceitá-las; que preferem encarar as microagressões ou “abrir mão” da relação. A autora fala que “as pessoas negras não se sentem próximas de pessoas brancas com quem não possam falar honestamente sobre racismo, e essas relações sempre têm um grau de distância e inautenticidade” (DIANGELO, 2018, p. 173). Falando com honestidade, as amigas se fortalecem. “Quando nos

comprometemos com o feedback e buscamos consertar a ruptura a relação se aprofunda” (DIANGELO, 2018, p. 173). Tentar minimizar nosso racismo não engana, nem traz para perto de nós as pessoas negras que fazem parte de nossa vida e que amamos.

Tenho tido o privilégio de me relacionar com mulheres e homens negras/os que abertamente me dizem quando adotei uma postura racista, tenho aprendido muito com a minha amiga/irmã Tânia Mara Pacífico Hreisemnou, aprendi também com a postura firme de Débora Cristina de Araujo, na banca de qualificação, me dizendo sobre a minha posição silenciosa em momentos que eu não poderia silenciar, pois dessa forma estou contribuindo para a perpetuação do racismo (SILVA, 2012).

REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, Mariana Rosa Mastrella de; RODRIGUES, Jayfferson Alves. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. *In*: FERREIRA, A. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

APARECIDA, Dalzira Maria (Iyagunan). Mulher negra, relações raciais e gênero no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, Marleide Lins; BORGES, Síria Emerenciana Neponuceno; OOSTERBEEK, Luiz (org.). **Identidades e diversidade cultural: etnia e gênero**. (Coletânea). Teresina: Fundação Quixote - CEIPHAR/ITM, 2014.

BARROS, Adelma das Neves. **O silenciamento nas avaliações dos livros didáticos**. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, São Paulo, 2001.

BASTIDE, Roger. Manifestações do preconceito de cor. *In*: FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo, ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 3. ed. São Paulo, 1971. p. 147-188.

BAZZANELLA, Waldomiro. Valores e estereótipos em livros de leitura. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, mar. 1957.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ática, 1998.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo branqueamento e branquitude no Brasil: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racismo sem racistas: o racismo da cegueira de cor e a persistência da desigualdade na América**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BRAGA, Amanda. **História da beleza negra no Brasil discursos, corpos e prática**. São Carlos: EduFSCar, 2015.

BRASIL. Casa Civil Assuntos jurídicos. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 03/2004 de 10 de março. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos de educação: educação, etnias e combate ao racismo**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Superando o racismo na escola**. Kabengele Munanga (org.). Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, MEC, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, MEC, 2012.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latino Am. Cienc. Ninez**, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a28.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CARNEIRO, Suely. Prefácio. *In*: HENRIQUES, R. **Raça e cor nos sistemas de ensino**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 7-10.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARVALHO, Andrea A. de Moraes Cândido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de história**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2006.

CATEN, Artemio Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do Livro Didático Público**. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE, Cascavel, 2010.

CHINELLATO, Thais M. **Crônica e ideologia: contribuições para leituras possíveis**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

COSTA, Cândida Soares da. **Discriminação racial no contexto escolar: percepções de alunos e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2004.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **A história da disciplina sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (período 1981-2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2000.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racistas: sejamos antirracistas**. [s.l.]: Faro Editorial, 2018.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder**. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Um tempo de luz!: a frente negra brasileira (1931-1937) e uma questão de educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, 2008.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Branco e negro em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

FRANKENBERG, Ruth. **A miragem de uma branquidade não marcada**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREITAS, Ivana. **A cor da metáfora: o racismo no livro didático de língua portuguesa**. 206f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul. 1999.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como temática de investigação qualificativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, UFB, p. 149-161, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GUARESCHI, Pedrinho. **Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos**. [s.l.]: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

HOLLANDA, Guy de. A pesquisa dos estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, mar., 1957.

JACCOUD, Luciana. **A construção de uma política de igualdade racial: uma análise dos últimos vinte anos**. Brasília: Ipea, 2009.

JUNIA, Elisabeth Rosa da Silva. **Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.

LIMA, Fabiana. Afrobetizar: uma análise das relações étnico-raciais em livros didáticos de literatura. **Interdisciplinar**, ano 5, v. 10, jan./jun. 2010.

LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATHIAS, Ana Lúcia. **Relações raciais em livros didáticos de ciências.** 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 2. ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

NASCIMENTO, Sérgio Luiz. **Relações raciais em livros didáticos de Ensino religioso do Ensino Fundamental.** 2009. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2009.

NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga.** São Paulo: EDUSP, 1998.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: Representações e impressões na Literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Ana Claudia. **A experiência do sentido.** Cadernos de Semiótica aplicada, v.8.n.2, dezembro de 2010.

OLIVEIRA, Veridiane Cintia de Souza. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil.** Dissertação de Mestrado, UFPR, 2011.

OLIVEIRA, Karla. A (in)visibilidade das relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos. In: V EPEAL – Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas. **Anais [...]**, 31 ago. a 3 out. 2010.

ONIESKO, Clarinda de Freitas. **A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as**. Dissertação (Mestrado) – UEPG, 2018.

ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus; COUTO, Fernanda Cristina; WATTHIER, Luciane. Os estereótipos do negro presente em livros didáticos: uma análise a partir dos parâmetros nacionais. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **PEAB: Projeto de Estudos Afro-Brasileiros: contexto, resultados de pesquisas e relatos de experiência**. Cascavel, Unioeste, 2008.

PACÍFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, 2011.

PACÍFICO, Tânia Mara; TEIXEIRA, Rozana. Negritude e branquitude em livros didáticos de história, língua portuguesa e educação física. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd - Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013. **Anais [...]**. Caxambu, ANPEd, v. 1, p. 52-70, 2013.

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade e pluralidade: o negro na sociedade brasileira. **Revista da USP**, São Paulo, n. 89, maio/2011. Disponível em: <http://rusp.scielo.br/pdf/rusp/n89/19.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.

PEREIRA, Sueli Borges. **Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?** 169f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2006.

PINTO, Regina Paim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, maio, 2005. Disponível em: www.procedings.scielo.br/. Acesso em: 10 ago. 2020.

PPP - **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Professora Maria Helena Teixeira Luciano**: ensino fundamental e médio. Pontal do Paraná, PR: PPP, 2017.

RATTS, Alecsandro J. P.; RODRIGUES, Ana Paula C.; VILELA, Benjamim P.; CIRQUEIRA, Diogo M. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da casa da Geografia de Sobral**, v. 8-9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007. Disponível em: <http://www.uvanet.br/rcg>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Colônias(s) de identidades**: discursos sobre a raça nos manuais escolares de história do Brasil. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, 2004.

ROCHA, Antonia Josilete Nunes da; NASCIMENTO, Celiane Sousa; PEREIRA, Maria Antonia Costa. **A abordagem étnico e racial dentro do livro didático de História do 4º ano do ensino fundamental**. 2011. Disponível em: <http://www.webartgos.com>. Acesso em: 17 maio 2020.

ROSEMBERG, Fulvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 1. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações raciais, programa nacional do livro didático (PNLD) e livros didáticos de geografia**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.

SILVA, Ana Célia. O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de primeiro grau, nível I. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 1988.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO/CED, 1995.

SILVA, Isabella Sacramento. **Análise das relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa 13 anos após a Lei 10.639/03**. Curitiba, 2016.

SILVA, Isabella Sacramento. **Rememoração de estudantes negros(as) do Ensino Fundamental sobre personagens negros em livros didáticos**. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 246f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileira. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 110-129, jan./abr. 2012.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, 2013.

SILVA, Petronilha B.G.; SILVA, Paulo Vinícius Baptista; SANTOS, N. M. C.; VELOSO, R.R.C. Relações étnico-raciais, racismo e etnocentrismo em pesquisa educacionais. In: PASSOS, Joana Celia dos; DEBUS, Eliane. (Org.). **Resistências e re-existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira**. 1. ed. Florianópolis: Atilendê, 2018. v. 1. p. 207-242.

SILVA, Priscila E. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudos. In: MULLER, Cardoso (Org.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA FILHO, João Bernardo. **Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de história**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2005.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Debates atuais: cotas para negros nas universidades. In: ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. (org.). **Histórias do movimento negro: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo estrutural no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, 2002.

SOARES, Edimara Gonçalves; BORDINI, Santana Célia. Livros didáticos de ciências e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL VI FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul, Torres, 2009.

SOUZA, Cleonice de Fátima. **A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de História**. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2010.

SOUZA, Sidnei Marinho de. **Cultura(s) africana(s) em livros didáticos de história: entre o discurso verbal e iconográfico**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2015.

SOUZA, Sidnei Marinho de. **Novas Iconografias no livro de história: análise e percepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio**. Tese (Doutorado), Belo Horizonte, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2ª Edição, São Paulo: Veneta, 2020

TEIXEIRA, Rozana. **O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil**. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TEIXEIRA, Rozana. A representação da branquidade em livros didáticos de língua portuguesa e história. *In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EN EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED Sul*, 2010. **Anais** [...]. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul, Londrina, 2010.

TEIXEIRA, Rozana. A Linguagem visual sobre o negro no livro didático. *In: III ENEIMAGEM*, 2011. **Anais** [...]. III Encontro Nacional de Estudos da Imagem, Londrina, 2011a.

TEIXEIRA, Rozana. Rupturas e permanências: a imagem do negro(a) veiculada em livros didáticos de história e língua portuguesa. *In: XI CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CONLAB)*, 2011, Salvador. **Anais** [...]. Diversidades e Desigualdades, Salvador, UFBA, 2011b.

TEIXEIRA, Rozana. A representação da branquidade em livros didáticos de história, língua portuguesa. *In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, Curitiba, 2011. **Anais** [...]. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011c. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4321_2683.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

TEIXEIRA, Rozana. A rememoração de alunos do ensino fundamental sobre a representação social do negro no livro didático. *In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE - I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS*, 2011, Curitiba. **Anais** [...]. X EDUCERE I SIRSSSE, Curitiba, 2011d.

TEIXEIRA, Rozana. A imagem do(a) negro(a) no livro didático de história e língua portuguesa, amostra 2017. *In: XII ANPED Sul*, Porto Alegre, 2018. **Anais** [...]. Anais das Reuniões Regionais da ANPED, Porto Alegre, 2018. ISSN 2595-7445. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2018/trabalhos?page=2>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tania Mara. Negritude e branquitude em livros didáticos de história, língua portuguesa e educação física. *In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, Goiânia, 2013. **Anais** [...]. ANPED, 29 set. a 2 out. 2013, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt21_3455_texto.pdf Acesso em: 10 fev. 2021.

TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tania Mara. Relações de gênero e raça: negritude e branquitude em livros didáticos de história, língua portuguesa e educação física. *In: X ANPED SUL*, Florianópolis, 2014. **Anais** [...]. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1664-0.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexão baseados em experiências do uso da técnica do grupo focal em saúde. **Physis – Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.19, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103> Acesso em: 6 mar. 2020.

TRIUNPHO, Vera R. S. O negro no livro e a prática dos agentes de pastoral do negro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 93-95, nov. 1987.

TRINDADE, Azoilda L. Em busca da cidadania plena: fragmentos de discursos sobre afetividade. **Saberes e Fazer**, v. 1: modos de ver. Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

WATTHIER, Luciane. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. **Revista Acadêmica Multidisciplinar - DCS/UEM**, Maringá, n. 16, ago./set./out./nov., 2008. ISSN 1519-6178.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutoranda: Rozana Teixeira

QUESTIONÁRIO COM ALUNOS

O objetivo do questionário é a obtenção de dados para identificação dos/das participantes de importância significativa para a pesquisa. Os nomes serão mantidos em sigilo.

1- Qual a sua idade?

2- Com quem você mora?

3- Qual sua raça/cor?

4- Qual sua identidade de gênero?

- feminino
 masculino

5- Há quanto tempo você estuda nesta escola?

- de 0 a 2 anos
 de 3 a 4 anos
 mais de 4 anos

6- Sobre a escola:

- sempre estudou em escola pública?
 Estudou um período em escola privada e agora está na escola pública?

7- Você já reprovou de ano?

- sim não - Se sim, quantas vezes?

8- Qual sua raça/cor? (Classificação IBGE)

- preto branco pardo amarelo indígena

9- Seus professores/as de História usam o Livro Didático?

- sim não

10- Com que frequência utilizam o livro didático de história?

- em todas as aulas
 em algumas aulas
 Nunca usam

- 11- Qual é a dinâmica da aula de História quando o professor usa o livro didático?
- Leitura de texto, explicações e contextualização (aproximação com a vida) por parte do professor e dos alunos;
 - Explicação e elaboração de perguntas e respostas;
 - Leitura e cópia;
 - Nenhuma das alternativas
- 12- Você gosta do livro didático de história que estão utilizando este ano?
- sim: em quais aspectos
-
- Não: em quais aspectos
-
-
- 13- Você gosta das imagens dos livros didáticos de História?
- sim não
- 14- Seus professores de Língua Portuguesa usam o Livro Didático?
- sim não
- 15- Se os seus professores de Língua Portuguesa usam o livro Didático, com que frequência o fazem?
- em todas as aulas
 - em algumas aulas
 - Nunca usam
- 16- Qual é a dinâmica da aula de Língua Portuguesa, quando o professor usa o livro didático?
- Leitura de texto, explicações e contextualização (aproximação com a vida) por parte do professor e dos alunos;
 - Explicação e elaboração de perguntas e respostas;
 - Leitura e cópia;
 - Leitura e elaboração de um novo texto;
 - Nenhuma das alternativas

17-Você gosta do livro didático de língua portuguesa que vocês estão utilizando este ano?

() sim: em quais aspectos

() Não: em quais aspectos

18-Você gosta das imagens dos livros didáticos de Língua Portuguesa?

() sim () não

19-Algumas imagens do livro didático (de História e Língua Portuguesa) se parecem com você? Na sua vida cotidiana, no lazer, no estudo? Quais?

Eu _____(nome do(a) aluno(a)), aluno(a) da Colégio Estadual Professora Maria Helena Teixeira Luciano, autorizo a publicação do presente questionário na pesquisa do Curso de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPR. Declaro também estar ciente que apenas serão expostos os resultados da pesquisa em números e gráficos, sem nenhuma citação dos nomes dos(as) alunos(a) que participarem da entrevista.

Assinatura do(a) aluno(a)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA DE ANÁLISE DE REGISTRO-DESENHO
Doutoranda: Rozana Teixeira

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Qual a imagem da negritude e da branquidade no livro didático ficou mais presente em sua memória?

Eu _____(nome do(a) aluno(a)), aluno(a) da Colégio Estadual Professora Maria Helena Teixeira Luciano, autorizo a publicação do presente questionário na pesquisa do Curso de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPR. Declaro também estar ciente que apenas serão expostos os desenhos sem nenhuma citação dos nomes dos(as) alunos(a) que participarem da entrevista.

Assinatura do(a) aluno(a)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Doutoranda: Rozana Teixeira

QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES

O objetivo deste questionário é obter dados que possam ser relevantes na pesquisa sobre o uso do livro didático pelos professores de História e Língua Portuguesa do Colégio Estadual Professora Maria Helena Teixeira Luciano.

- 1- Qual sua disciplina?
 Língua Portuguesa
 História

- 2- Você usa o livro didático em suas aulas?
 sim
 não

- 3- Com que frequência você usa o livro didático?
 todas as aulas
 algumas aulas

- 4- Você já encontrou imagens estereotipadas no livro didático que trabalhou nos últimos anos? (ex: negros, mulheres, indígenas)
 - Quais? Você contextualizou as imagens e os estereótipos? Como?

- 5- Você já reparou se há equilíbrio na representação de vários grupos raciais no livro didático que você está usando este ano?

- 6- Você considera importante que negros, brancos, indígenas, homens e mulheres ocupem lugares de protagonistas nos livros didáticos?
 sim não - Por que?

- 7- Você já presenciou alguma situação de preconceito racial dentro da sala de aula?
 sim não

- 8- Qual foi a atitude que você tomou quando esse fato ocorreu e você presenciou?

9- Você considera importante o livro didático apresentar imagens positivas de brancos, negros, indígenas, homens e mulheres, pois isso contribui para formação da identidade desses sujeitos?

10-Que livros de literatura infantil você trabalha nas suas aulas de Língua Portuguesa? Se preocupa em trazer títulos que representa a diversidade étnica dos alunos?

11-Como você cumpre a Lei 10.639/2003, nas aulas de História e Língua Portuguesa?

Eu _____ (nome do/a professor/a do Colégio Estadual Professora Maria Helena Teixeira Luciano, autorizo a publicação do presente questionário na pesquisa do Curso de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPR. Declaro também estar ciente que apenas serão expostas as falas sem nenhuma citação dos nomes dos/as professor/a que participarem da entrevista.

Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE D – ENTREVISTAS DO GRUPO FOCAL (ALUNOS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Doutoranda: Rozana Teixeira

ENTREVISTAS DO GRUPO FOCAL (ALUNOS)

QUESTÃO CHAVE 1- Qual é a sua percepção sobre a escola?

- 1- Você gosta de estudar neste colégio?
- 2- Qual é a visão que vocês têm do seu colégio?
- 3- Como vocês se veem no colégio?
- 4- Como é seu relacionamento com seus colegas do colégio?
- 5- Como foram recebidos quando chegaram neste colégio?
- 6- Como é o relacionamento de vocês com os professores?

QUESTÃO CHAVE 2- Sobre sofrer algum tipo de preconceito e racismo:

- 1- Já se sentiram excluídos no colégio? Se sim, por quê?
- 2- Em algum momento de suas trajetórias escolares já foram vítimas de algum tipo de preconceito?
- 3- Já presenciaram algum tipo de preconceito com seus colegas? Se sim, como foi?
- 4- O que vocês entendem por racismo?
- 5- Já foram vítimas de racismo? Descreva como foi.
- 6- No caso de já ter presenciado ou sofrido situações envolvendo preconceito e racismo, qual foi a atitude do professor, se o fato ocorreu durante a aula?
- 7- Já presenciaram atitudes racistas na escola? Relatem situações em que presenciaram (locais, praticantes, atitudes dos diretores, professores, pedagogas), como as vítimas reagiram e se sentiram depois do ocorrido?

QUESTÃO CHAVE 3 – Quais são suas percepções sobre o livro didático de história e língua portuguesa no que diz respeito a identidades raciais?

- 1- O que vocês acham do livro de história e de língua portuguesa que vocês utilizam?
- 2- Os livros de História e Língua Portuguesa trazem imagens de todos os grupos étnicos igualmente?
- 3- Como os grupos étnicos são representados nos livros didáticos de História e Língua Portuguesa quando o assunto é (profissão, classe social, cultura)?
- 4- Com relação aos negros/as no livro didático de História, quais são as imagens que vem em sua memória?
- 5- Com relação aos brancos/as no livro didático de história, quais são as imagens que vem à sua memória?
- 6- Quais são os grupos étnicorraciais que mais aparecem no livro didático de história?
- 7- Em quais conteúdos de históricos do seu livro didático há maior quantidade de pessoas negras?

- 8- Você (criança e adolescente negro/a) já sofreu algum tipo de (piada racista) quando estavam estudando sobre a escravização no Brasil? Que tipo de constrangimento sofreu? Que atitude tomou? O professor percebeu a piada, ouviu, que atitude tomou?

QUESTÃO CHAVE 4 – Qual é seu entendimento sobre construção de identidades?

- 1- O que você entende por identidade?
- 2- Você fica constrangido quando o livro didático apresenta imagens de negros somente em situação de risco?
- 3- Vocês consideram importante o livro didático apresentar imagens positivas do seu grupo etnicorracial?
- 4- Você percebeu algumas mudanças no livro didático, nos últimos anos? Quais? Por que elas são importantes?
- 5- Você acha que algumas imagens do negro apresentados nos livros didáticos se parecem com você? Que imagens do negro que você viu no livro didático que você gostaria de se inspirar e se tornar parecido quando crescer?

Eu _____ (nome do(a) aluno(a)), aluno(a) da Colégio Estadual Professora Maria Helena Teixeira Luciano, autorizo a publicação das minhas falas, presente no grupo focal, na pesquisa do Curso de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPR. Declaro também estar ciente que apenas serão expostas as falas sem nenhuma citação dos nomes dos(as) alunos(a) que participarem da entrevista.

Assinatura do(a) aluno(a)