

ABEL RIBEIRO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia, Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Pedro Rodolfo Bodê de Moraes
Co-orientador: Paulo B. Vinicius da Silva

CURITIBA

2007

ABEL RIBEIRO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia, Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Pedro Rodolfo Bodê de Moraes
Co-orientador: Paulo B. Vinicius da Silva

CURITIBA

2007

“A grande tarefa no campo da educação” há de ser a busca de “caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra” (ROCHA, 1998, p. 56).

Respeitem meus cabelos, brancos.

(Chico César)

Respeitem meus cabelos, brancos
Chegou a hora de falar
Vamos ser francos
Pois quando um preto fala
O branco cala ou deixa a sala
Com veludo nos tamancos
Cabelo veio da África
Junto com meus santos
Benguelas, zulus, gêges
Rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas
Danças, tranças, cantos
Respeitem meus cabelos, brancos
Se eu quero pixaim, deixa
Se eu quero enrolar, deixa
Se eu quero colorir, deixa
Se eu quero assanhar, deixa
Deixa, deixa a madeixa balançar.

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas contribuíram para a realização e viabilização desta pesquisa, algumas de forma significativa, as quais externamos nosso reconhecimento.

Agradecemos especialmente ao Professor Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes, que ao acompanhar as dificuldades enfrentadas durante a realização deste trabalho, acreditou na viabilidade de conclusão do mesmo, incentivando a vencer os muitos desafios encontrados, com firmeza e dedicação. Meus sinceros agradecimentos pela demonstração de caráter, de justiça e de apoio, nos momentos que eu mais precisava.

Ao professor Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva pela dedicação, paciência, e seriedade com que assume o magistério e a busca de conhecimento e, principalmente, pelas significativas contribuições quando assumiu a co-orientação e avaliação deste trabalho. Minha sincera gratidão por me ajudar a perseverar.

Ao Professor Dr. José Rasia pela seriedade e dedicação com que assume o magistério e a busca de conhecimento e principalmente pelas significativas contribuições na avaliação deste estudo.

A todo corpo docente da Universidade Federal do Paraná e funcionários, em especial aos do setor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, cuja dedicação tem permitido não só a existência do referido programa, mas a continuidade da Universidade Pública de qualidade.

Ao Professor Dr. Kabengele Munanga do Departamento de Antropologia da USP (Universidade de São Paulo), pelos valiosos conselhos e contribuições à minha pesquisa, na ocasião do IV COPENE (Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros) ocorrido da UNEB e UFBA, em Salvador/BA, em Setembro de 2006.

As entidades dos movimentos sociais negros, em especial ao MNU (Almira Maciel), UNEGRO, (Emmanuel), INSTITUTO N'ZINGA (Nará), ACNAP (Paulo) e INSTITUTO CULTURAL E DE PESQUISA ILU AYÊ ODARA (Pejigan Glauco Souza Lobo), pelas valiosas contribuições e críticas.

Às colegas Cristiana Gonzaga e Maria Bethânia de Araújo, do Curso de

Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira: Educação e Ações Afirmativas do IPAD, por disponibilizarem resultados de trabalho sobre livros didáticos ainda em andamento.

Agradeço de forma especial à direção da escola pública estadual Francisca Ribeiro, onde foi realizada a pesquisa: Diretora, Professoras Pedagogas, Professores, Funcionários e Alunos que concederam entrevistas para que fosse cumprido o objetivo desta pesquisa.

Aos colegas professores do Colégio Nossa Senhora do Rosário: Ir. Doraci, Ir. Míriam, Ir. Terezinha, Míriam, Dilma, Fabíola, Bonifácio, Tiago, Jomar, Roseli, Josiane, Olga, Sônia, Mara, Guilherme, Dione, Leoni e Cristiano, pela compreensão e paciência nos momentos de dificuldades e incertezas.

Aos amigos José Martins, Valter Cardoso da Silva, Everaldo Reis, Jorge Santos, Sérgio Nascimento, Wanirlei, Laura Garbini, Tatiane, Almira Maciel, Nará, Emmanuel, Eliane, Sônia, Tânia, Andréia Lisboa de Souza, Tiago, Bonifácio, Jomar e comadre Sirlei, pelas contribuições e incentivo.

A minha família, Clair, Emmanuel e Ana Clara, pelas ausências e pelo apoio nos momentos difíceis.

A toda minha família, especialmente Dona Francisca Ribeiro dos Santos, minha mãe, mulher guerreira, símbolo da resistência ameríndia. Aos meus queridos irmãos e irmãs: Antonio, Raimunda, Alzenira, Francisco, João, Genivaldo, Zenaide e Gabriele, pela compreensão e apoio.

Ao meu Pai Abel Lustosa dos Santos, homem negro, em memória póstuma, pelos conselhos e exemplos de caráter, honradez, honestidade e verdade.

A todos (as) aqueles (as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

SUMÁRIO

<u>LISTA DE QUADROS</u>	VII
<u>LISTA DE GRÁFICOS</u>	VIII
<u>RESUMO</u>	IX
<u>ABSTRACT</u>	X
<u>1 INTRODUÇÃO</u>	11
<u>2 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL</u>	16
2.1 <u>RAÇA: CONSTRUÇÃO SOCIAL E TROPO</u>	16
2.2 <u>FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA: BREVE</u> <u>RECORTE HISTÓRICO</u>	20
2.3 <u>A DOCTRINA DO BRANQUEAMENTO</u>	23
2.4 <u>A “DEMOCRACIA RACIAL” NO BRASIL</u>	26
2.4 <u>O NEGRO NO PARANÁ</u>	31
<u>3 A ESCOLA E AS RELAÇÕES RACIAIS</u>	43
3.1 <u>A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A REPRODUÇÃO</u>	46
3.2 <u>O CURRÍCULO “OCULTO”</u>	55
3.3 <u>O SILENCIAMENTO NA ESCOLA</u>	60
3.4 <u>A FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO</u>	67
3.5 <u>A IMAGEM DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO</u>	72
3.6 <u>A CONSTRUÇÃO DA LEI 10.639/03 E SEU PAPEL NA</u> <u>EDUCAÇÃO</u>	80
3.6.1 <u>A LEI 10.639/03 COMO FRUTO DA LUTA ANTI-RACISTA DO</u> <u>MOVIMENTO NEGRO</u>	86
<u>4 METODOLOGIA DA PESQUISA</u>	94
4.1 <u>PASSOS METODOLÓGICOS</u>	94
4.2 <u>CARACTERÍSTICAS DO CAMPO</u>	100

<u>5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE</u>	104
5.1 <u>OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS</u>	109
5.2 <u>RESULTADOS DAS ENTREVISTAS:</u>	117
5.4 <u>OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS</u>	140
<u>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	166
<u>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:</u>	173
<u>ANEXOS</u>	186

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 APRESENTAÇÃO DE TEXTOS DA OBRA LIÇÕES CURITIBANAS ...	40
QUADRO 2 - - REFERÊNCIAS SOBRE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS NA LITERATURA DIDÁTICA BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1950.....	75
QUADRO 3 -ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DETECTADAS PELOS ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DAS CATEGORIAS ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS.....	76
QUADRO 4 RELAÇÃO DOS ALUNOS POR NÚMERO, MATRÍCULA, FREQUÊNCIA E GÊNERO NO TURNO DA NOITE.	101

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -PERCENTUAL DE ALUNOS POR COR/RAÇA CONFORME FICHA DE MATRÍCULA.	102
GRÁFICO 2 USOS DAS CATEGORIAS RACIAIS NO BRASIL (TELLES, 2003)	128

RESUMO

Esta pesquisa teve como pano de fundo as reflexões em âmbito nacional em relação ao tema das relações étnico-raciais no Brasil. O foco central de estudo foram as relações raciais e as práticas educativas de professores, especificamente dentro da realidade sócio-educacional de escolas públicas na cidade e região metropolitana de Curitiba. Para isso, à luz da lei 10.639 de 2003 sobre o ensino de História da África, analisou-se como estão representados o negro e a história da África nos livros didáticos de história de 6ª e 7ª séries, qual é a visão dos professores e qual vem sendo sua prática pedagógica em sala de aula. Para tanto, delimitou-se como universo de pesquisa e estudo de caso uma escola localizada na periferia da cidade de Curitiba. A partir de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, foram entrevistados profissionais pedagogos, professores, funcionários e alunos para saber como se dão as relações étnico-raciais na escola. Analisou-se ainda, in fine, como as práticas docentes têm contribuído para a discussão do papel da escola (problematizadora/reprodutora) em relação às práticas discriminatórias a negros no ambiente escolar. A pesquisa evidenciou elementos que constatarem as hipóteses levantadas, tais como: formas de silenciamento da questão racial e de práticas discriminatórias na escola; a idéia de democracia racial brasileira perpassando todo o ambiente escolar; os livros didáticos analisados não avançaram na problematização e na desconstrução das imagens negativas dos negros, que ainda estão associadas à escravidão e à inferioridade do negro na formação cultural do País, principal reivindicação dos movimentos negros desde a década de 70; a lei 10.639/03, apesar de 4 anos de sua implementação, é pouco conhecida e não está sendo colocada em prática pelos professores desta escola; há formas de racismo explícito e implícito no ambiente escolar, negado pelos professores, denotando estarem pouco preparados para lidar com a questão racial em sala de aula. No final da pesquisa, evidenciamos a importância da lei 10.639/03, se não para resolver totalmente o problema educacional dos negros, mas, para contribuir na problematização das relações raciais e apontar novos caminhos para diminuir as grandes diferenças sociais existentes no interior das escolas de todo o Brasil.

Palavras-chave: relações étnico-raciais, educação, livros didáticos, escola pública, discriminação.

ABSTRACT

This research contains background information and has reflections about ethnic/racial relations in Brazil. It is focused on the racial relationship and the educational practices in a public school located in the outskirts of the city of Curitiba, Brazil. Teachers, staff members and students were interviewed with the purpose of finding out how the ethnic/racial relations take place. It was analysed the same way educators developed their practices and contributed to their discussion to the role of school performances related to the discrimination present in school environment. Furthermore, according to law 10.639 created in 2003, an analysis was done on the way the History of Africa is taught, the way black people and the History of Africa are represented in history textbooks, the teachers' point of view and the way pedagogical patterns are performed in the classroom. The research showed data that proved hypotheses already raised related to ways of silencing the racial issue, the discriminatory practices in schools and the idea of Brazilian racial democracy being left behind or ignored. The textbooks analysed are still showing a negative image of the negros, associated to slavery and describing him as an inferior human being. This subject was the main black movement revidication introduced in the 70s. The law 10.639/03, which was created four years ago, is not known by most teachers and isn't being followed in this school mentioned above. There are forms of racism in the school environment, denied by the teachers who aren't prepared to handle the racial issue in the classroom. The end of the research enlightens the importance of law 10.639/03 which aims to improve racial relationships and points to certain directions to diminish the social differences in Brazilian schools.

Key words: ethnic/racial relations, education, textbooks, public school, discrimination.

1 INTRODUÇÃO

O tema das relações raciais vem, nos últimos anos, ganhando uma maior visibilidade na sociedade brasileira. Esta, em grande medida, deixou de tratar o racismo como se fosse um tabu. Os meios de comunicação social já abordam o assunto com certa frequência e o interesse público em querer entender mais o problema vem aumentando sensivelmente. Constatamos um número cada vez maior de títulos de obras, acadêmicas ou não, que analisam a questão sob os mais variados pontos de vista e hoje está pautada na agenda política nacional como um fato relevante traduzindo a luta histórica dos movimentos negros.

Há um grande esforço dos movimentos negros para que se tenha uma democracia substantiva, pois a permanência da pretensa idéia de democracia racial no Brasil permite que o racismo continue sendo exercido, particularmente nas formas implícitas, na sociedade brasileira.

Em 2003, foi sancionada a lei 10.639, que torna obrigatória a inclusão no ensino de História e nas diversas disciplinas o estudo da matriz cultural africana. Segundo Munanga (2005), a espera de 115 anos para tratar da história de um dos povos que vieram a construir vem demonstrar que o Brasil não era uma democracia racial. Segundo ele, a África que conhecemos ainda é a do Tarzan, Simba, safári, aids, fome, guerras, tribos. É possível e muito provável que poucos livros didáticos mostrem a África como berço da humanidade e que nunca se viu na historiografia oficial os impérios e reinos africanos, pois são vistos apenas como tribos. O propósito da lei 10.639, além de introduzir a história da África no currículo, é uma nova história a ser ensinada, em que a identidade africana e dos negros seja apresentada de maneira positiva.

Eliane Cavalleiro (2001), afirma ainda que a reflexão sobre nossos próprios valores, crenças e comportamentos é um possível caminho para compreendermos o racismo, a discriminação e o preconceito racial na sociedade, bem como seus efeitos em nossas vidas. Se desejamos uma sociedade com justiça social, seria importante transformarmos nossas instituições em um território de equidade e respeito; um espaço adequado à formação de cidadãos. Para isso precisamos identificar as causas e o lugar onde o racismo é mais imperativo e efetivo.

Na história da formação do Estado do Paraná, há teorias e hipóteses sobre um possível Paraná branco nas teses de Wilson Martins (1989) de que não havia negros aqui, e que, portanto, não houve contribuições deste grupo étnico na sua formação. Porém, esta idéia é bastante contestada. Dados do IBGE (2000) contrariam este mito confirmando que no Estado 23% da população são constituídas por negros.

Numa pesquisa sobre livro didático de Língua Portuguesa e Literatura realizada por Alaor Gregório de Oliveira (2004), entre 1998 e 1999, em escolas de Maringá, no Paraná, os resultados apontaram que a escola se constituiu em um instrumento reprodutor de preconceitos e práticas racistas, nem sempre explícitas, que se caracterizam, principalmente, pelo silenciamento no trato das questões étnico-raciais e culturais, tendo como suporte o livro didático. Tais resultados vêm reforçar uma série de pesquisas sobre desigualdades raciais no Brasil que apontam para a presença importante do racismo institucional nas escolas (SILVA, 2005).

Portanto, partindo da hipótese que uma das instituições que mais reforçam a discriminação é a escola, faz-se necessário um estudo aprofundado desta instituição, enquanto formadora de identidades, bem como das práticas de seus professores, no que diz respeito à questão racial.

O foco de nossa pesquisa é a análise das relações raciais em âmbito escolar, a partir da prática docente e da análise do livro didático de história do ensino fundamental. Trabalhamos com a perspectiva da escola como reprodutora das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1992).

As perguntas a serem respondidas com esta pesquisa são: quais os tratamentos dispensados à temática das relações raciais e da história e cultura afro-brasileira (ou seja, das propostas da lei 10.639/03) em livros didáticos de história, em práticas de uso destes livros, em situações de cotidiano de sala de aula e nas concepções de atores sociais das escolas (professores, alunos, coordenadores, secretárias); quais as formas de reprodução de desigualdades raciais observadas nas práticas escolares, nas concepções dos atores sociais e nos livros didáticos.

Julgamos ser essa uma discussão pertinente, atual, e que objetiva juntar esforços com outras pesquisas para apontar caminhos para a superação das desigualdades raciais, reconhecendo a transposição do conhecimento gerado na

pesquisa que para as práticas sociais não é direta. O intuito é procurar perceber indícios de discriminação no ambiente escolar, a partir dos seus atores e da visão que estes têm sobre os negros, de como é trabalhada em sala de aula a questão racial, o tempo que o professor trata destas questões, o material didático utilizado (livro, vídeo), as imagens do ser negro que são veiculadas para os alunos no processo escolar.

Partindo das questões apresentadas, é de nosso interesse analisar, numa escola pública de periferia, em Curitiba, Paraná, as formas de reprodução de práticas discriminatórias neste ambiente.

- Como vem sendo trabalhados os conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileiras;
- como aparece a questão do negro num Paraná que se diz branco, em que medida o discurso do professor está carregado das teses que afirmam o mito do Paraná branco, como essa questão vem sendo tratada em sala de aula e como vem sendo apresentada nos livros adotados;
- como é a relação entre professor-aluno, se há uma equidade no atendimento dos alunos;
- como se dá o ensino dos negros nesta escola, qual é a visão do ser negro para o professor, como ele define o negro, se os alunos são estimulados positivamente para uma leitura e reflexão do ser negro, como são escolhidos e trabalhados os livros didáticos em relação a essa questão;
- quais as leituras que professores, e quais que alunos, fazem dos movimentos negros;
- quais as concepções apresentadas pelos alunos sobre relações raciais e se estes observam indicadores de introjeção, pelos alunos, de concepções discriminatórias e de mecanismos de hierarquização branco-negro;
- enfim, como é que se dão as relações raciais e o ensino do negro numa escola de periferia de Curitiba.

O primeiro capítulo apresenta conceitos sobre relações raciais que fundamentam a pesquisa: o conceito de raça e de seu uso como categoria analítica; a formação étnico-racial brasileira a partir de estudos da sociologia; a compreensão

sobre as relações raciais no Brasil (numa estrutura cronológica), partindo da doutrina do branqueamento como forma particular do “racismo à brasileira” interpretando as doutrinas do racismo científico, passando pelo período de hegemonia do ideário de democracia racial, anotando a crítica sociológica ao “mito da democracia racial”. Finalmente, analisamos o pensamento racial no Paraná e as suas especificidades.

No segundo capítulo, tratamos das principais idéias referentes à questão racial na escola, a iniciar pela função social que esta exerce na sociedade. A seguir trabalhamos os conceitos de educação à luz da sociologia e pela noção de reprodução escolar em Bourdieu (1992). Em seguida, analisamos o conceito de currículo oculto como práticas e experiências não explicitadas pelo currículo oficial; as formas de silenciamento da questão racial no ambiente escolar e os estigmas contra a auto-estima dos negros; as políticas do livro didático no Brasil e de sua função na construção do conhecimento hegemônico, bem como as principais pesquisas e reivindicações sobre as imagens do negro veiculadas nele. Por fim analisamos os caminhos para a construção da Lei 10.639/03 a partir das reivindicações do movimento social negro, discutindo alguns avanços, dificuldades e possíveis contradições desde a sua implementação.

O terceiro capítulo é voltado para a apresentação da metodologia adotada neste estudo. Aponta para a natureza qualitativa da pesquisa realizada, bem como explicita como se deu a coleta dos dados e descreve também as características do campo e as dificuldades encontradas no percurso da pesquisa.

O quarto capítulo se destina à apresentação e análise dos resultados da pesquisa. Analisamos os dados coletados nas observações e entrevistas com professores, alunos e funcionários durante os meses de junho, julho e agosto de 2007, sobre as relações raciais na escola e as imagens dos negros veiculadas nos livros didáticos de História, utilizados pela professora.

No primeiro momento, analisamos as práticas educativas dos professores, especialmente no que se refere às questões raciais, ou seja, como o tema é tratado em sala de aula, através das observações. Em seguida, analisamos o conteúdo das entrevistas a partir dos temas levantados durante a pesquisa. Logo após, está a

análise de duas coleções de livros didáticos utilizadas pela professora de História na 6ª e 7ª séries, a discussão sobre as representações do negro nestes livros e as possíveis mudanças reivindicadas pelo movimento negro.

Nas considerações finais, faz-se uma síntese dos resultados desta pesquisa tomando por base os objetivos propostos por este trabalho.

2 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Como afirmamos na introdução o foco de nossa pesquisa é a análise das relações raciais em âmbito escolar, a partir da prática docente e da análise do livro didático de história do Ensino Fundamental, na perspectiva da escola como reprodutora das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1992). Para realizar tal tarefa nos orientamos por análises das relações raciais no Brasil, particularmente em pesquisas e escritos da sociologia e da psicologia social.

Neste capítulo tratamos de conceitos importantes sobre as relações raciais no Brasil, a iniciar sobre o conceito de raça e de seu uso como categoria analítica neste estudo. Fizemos um breve recorte histórico da formação étnica brasileira. A seguir, organizamos as informações sobre relações raciais no Brasil numa estrutura cronológica, partindo da doutrina do branqueamento como forma particular do “racismo à brasileira” interpretar as doutrinas do racismo científico; passando pelo período de hegemonia do ideário de democracia racial, anotando a crítica sociológica ao “mito da democracia racial”. Finalmente, analisamos o pensamento racial no Paraná e as suas especificidades.

Neste sentido, acreditamos necessário refletir à luz da sociologia as questões em torno do conceito de “raça”, visto que certas discriminações sociais são inteligíveis somente a partir desta idéia; e tentar vislumbrar como tem sido visto e tratado o negro enquanto “raça”, imerso num cenário de uma suposta “democracia racial”, que nos processos sociais brasileiros, não se configura (GUIMARÃES, 2002).

2.1 RAÇA: CONSTRUÇÃO SOCIAL E TROPO

O uso do conceito de “raça” tem sido muito debatido. Uma linha de análise considera “raça” como um termo ultrapassado, anacrônico (GILROY, 1998), sem utilidade prática ou teórica no mundo globalizado; em desuso, principalmente pela antropologia e pela biologia. Por outro lado, para Guimarães (2002), o termo é ainda válido para pensar e orientar as ações contra o racismo no Brasil, e mais, enquanto categoria analítica tem um efeito político que é lutar contra as

desigualdades que são definidas/redefinidas pelas idéias de raça. Embora o termo esteja em desuso por algumas ciências (particularmente pela biologia), o mundo social continua a reproduzi-lo na forma do preconceito e da discriminação.

É possível ao menos encontrar dois sentidos de origem para a palavra “raça”. Alguns estudiosos entendem que etimologicamente o conceito de raça veio do italiano *razza*, que significa linhagem ou criação, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Independente da sua origem, o conceito foi introduzido na literatura científica há cerca de 200 anos e desde então tem aparecido em tantos diferentes contextos que até hoje a palavra “raça” não teve o seu significado e emprego exatamente claro, suscitando com isso várias conotações, ou a sua substituição por “etnias”¹.

De modo geral, raça tem sido usada para designar “o conjunto de ascendentes e descendentes de uma família, uma tribo ou um povo, que se origina de um tronco comum” (TEODORO, 1996, p. 105). De acordo com este entendimento, as pessoas que possuem os mesmos ancestrais, ou compartilham com as mesmas crenças ou valores, a mesma linguagem ou qualquer outro traço social ou cultural são considerados como uma “raça”.

Em sua conotação latina, a palavra era utilizada no único sentido de designar grupos de animais da mesma espécie, mas com aspectos distintos (BUENO, apud SILVA, 2005). No século XVI, popularizou-se o uso para designar grupos humanos, inicialmente na Itália e França, e, logo a seguir, nos outros países de língua latina e nos de língua anglo-saxônica. Os agrupamentos humanos passaram a ser classificados em função de diferenças físicas, supostas ou reais. Tais diferenças, reais ou imputadas, foram utilizadas como justificativas para formas específicas de tratamento a grupos e pessoas, no mais das vezes implicando em preconceitos, discriminações e segregações. No século XVIII e principalmente no XIX as teorias racistas (o autodenominado racismo científico) adquiriram importância para

¹ Kabengele Munanga (1996) entende por etnia um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

explicar diversos fenômenos sociais e justificar novas desigualdades (WIEVIORKA, 1992).

Em 1950, a Unesco divulgou sua “Primeira Declaração sobre Raça”, onde afirma que, mais que um fato biológico, “raça” é um mito social e, como tal, causou nos anos anteriores pesados danos em termos de vidas e sofrimento humanos. Com os avanços do conhecimento sobre genética humana, biologia molecular, bioquímica, esta declaração se tornou um fato científico irrefutável. Os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques (MUNANGA, 2003). Biologicamente, as raças não existem.

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico (MUNANGA, 2003, p. 6).

Mesmo sob o abandono de parte significativa da comunidade científica, a crença em raças não sucumbiu frente a tais argumentos; continuou a existir como construção e mito social poderoso, operando socialmente e causando danos.

Guimarães (2002), embora reconheça que não exista respaldo biológico nenhum para o termo raça, é um dos sociólogos brasileiros que ainda faz uso e defende o seu emprego sob certas circunstâncias. É necessário, nos diz, fazer uma distinção nas ciências sociais, entre dois tipos de conceitos: os analíticos, de um lado, e os que podemos chamar de "nativos"; ou seja, trabalhamos com categorias analíticas ou categorias nativas. Um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano.

Por exemplo, quando perguntamos sobre “raça”, é necessário fazer uma diferenciação entre o emprego do termo em sentido científico ou enquanto uma categoria de uso cotidiano, na vida prática dos atores sociais. Nessa ótica, a palavra “raça” tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia. Ademais desses usos analíticos, temos “raça” como conceito nativo.

Embora, mesmo sem o respaldo científico, é necessário resgatar analiticamente e reconhecer cientificamente “raça” entendida como construção social, que tem existência nominal e efetiva somente no mundo social, útil para pensar as normas que orientam a ação social concreta.

Sob esse ponto de vista, há sentido em resgatar analiticamente o conceito “raça”, visto que as discriminações a que estão sujeitos os negros, por exemplo, ao contrário do que muitos tendem a atribuir como sendo de classe, são, de fato, orientadas por crenças raciais. “Pragmaticamente, portanto, as pessoas que adotam tal postura anti-racista, também não acreditam em raças biológicas, mas aceitam que as raças sociais são construções sociais permanentes, sobre as quais se deve organizar a luta anti-racista” (GUIMARÃES, 2002, p. 52). Independente do que nos diga a genética, continuamos a nos classificar em termos de raças.

Assim, raça é uma categoria analítica indispensável, pois é “a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’” (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Ainda nos diz a equipe de produção que o

desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual destas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública como a polícia e os sistemas judiciário e correccional; através das instituições educacionais de saúde pública. Assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1999, p. 43).

A partir desta perspectiva, é possível afirmar que “o uso do conceito de raça, como categoria analítica, tem um efeito político, que é lutar contra as desigualdades que são definidas/redefinidas pelas idéias de raça” (SILVA, 2005, p. 48).

O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando no mundo social, podemos, também, dispensar o conceito de raça? A resposta teórica parece ser bastante clara. “Primeiro: quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social dos grupos oprimidos” (GUIMARÃES, 2002, p. 50-51).

Entre algumas concepções de raça, a equipe de produção defende aquela que se baseia em dois pressupostos: 1) o reconhecimento de que raças biológicas não existem e que raça é uma construção social, destituída de fundamentos biológicos. A idéia de raça tem efetividade social em função de ser operante socialmente, de sua inserção no universo simbólico, na construção e negociação de sentidos. Dizer que raça é uma construção social é assumir que lhe é atribuído sentidos que influenciam a percepção a respeito de indivíduos e grupos e muitas das práticas sociais a que esses são submetidos. 2) a denúncia de que a idéia de raça modifica-se continuamente e manifesta-se sob diferentes formas e tropos. “O não racialismo não é garantia para o não-racismo, podendo mesmo cultivá-lo se, para tanto, utilizar um bom tropo para raça” (GUIMARÃES, 2002, p. 53).

Em função dessa argumentação, assumimos nesta dissertação o uso de raça como categoria analítica, reafirmando seu caráter fictício em termos físicos e biológicos, mas considerando o conceito como importante para reconhecer o peso que a idéia de raça assume na sociedade brasileira para a legitimação de desigualdades e a peculiaridade das desigualdades raciais que não podem ser reduzidas apenas a desigualdades de classe.

2.2 FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA: BREVE RECORTE HISTÓRICO²

A ocupação do território brasileiro se dá dentro da perspectiva da expansão do capitalismo europeu, ocorrido principalmente a partir do século XVI. Portugal se insere nesse contexto, e desenvolve seu projeto de expansão marítima, visando

² O objetivo desta seção não é esgotar o tema – que suscita uma vasta discussão acadêmica – mas apresentar algumas características importantes para a compreensão do enfoque deste trabalho.

principalmente aumentar o lucro de seus comerciantes; fortalecer o poder dos reis e levar o catolicismo a outros povos.

Em nossas origens, vemo-nos como colônia de Portugal, essencialmente voltados a atender os interesses da metrópole e saciá-los. Assim, durante mais de três séculos a exploração colonial foi a marca de nossa sociedade, já que, se formos “à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamante; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu”(PRADO JÚNIOR, 1972, p. 31-32).

Nesse sentido, os portugueses que para cá vieram se viram obrigados – tanto para superar o isolamento, como para obter mão-de-obra – a se aproximar dos usos e costumes dos povos indígenas que já viviam por aqui (RIBEIRO, 1998).

No entanto, a mão-de-obra indígena não foi suficiente para atender a demanda que o modelo de exploração colonial adotado por Portugal exigia. Os africanos, que já eram utilizados como escravos no território português, logo passaram a ser trazidos para o Brasil a fim de trabalharem, principalmente, na produção de açúcar. A escravidão atendia aos interesses dos portugueses tanto no sentido de complementar sua escassez populacional, como ao fato de os mesmos não apreciarem o trabalho agrícola. De mais a mais, foi apenas após a implementação do trabalho escravo que houve um considerável crescimento da produção agrícola (HOLANDA, 1976).

Para atender as suas necessidades, os colonizadores portugueses exerceram seu domínio sobre indígenas e negros africanos – podendo impor a eles uma série de elementos culturais tais como língua e religião, por exemplo. No entanto, isso não se deu de uma forma rígida e sim flexível, pois muitas vezes adaptaram-se a costumes e práticas desses povos dominados. É nesse jogo de antagonismos e contradições que se forma a sociedade brasileira.

A miscigenação entre estas várias etnias, se insere neste contexto, já que os colonizadores passam a ter relações com as mulheres escravizadas – negras ou indígenas – principalmente no espaço da Casa Grande. No entanto, essa mistura étnica não fica restrita ao âmbito das relações entre portugueses e escravos índios e

negros, mas também ocorre entre os próprios índios e negros e, entre estes e outros europeus que para cá vieram.

Apesar da poligamia no processo de colonização, Freyre (1996) ressalta que a família foi o fator determinante que sintetizou em torno de si o Brasil Colônia, na figura do senhor de Engenho, das Lavouras, das Minas, do Comércio, da Casa Grande, onde girava toda a atividade econômica e por ser ela a detentora das terras e dos escravos: família – símbolo de união, afeto, cumplicidade, e a escravidão – símbolo da exploração do homem pelo homem. Temos então que:

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, (...) um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo (FREYRE, 1996a, p. 53).

Segundo Freyre, tem-se, então, o caráter híbrido da sociedade brasileira influenciado, também, por altos índices de miscigenação. Isso levou à compreensão de que a dinâmica das relações entre estes diversos seguimentos se davam de forma harmônica – chegou-se mesmo a afirmar que, entre os povos da América, é no Brasil “que se constitui mais harmoniosamente [as] relações de raça” (FREYRE, 1996a, p. 91).

Outro exemplo desta compreensão é a “fábula das três raças”. Esta se torna ferramenta de dominação e de interesse da elite para camuflar as contradições de nossa sociedade e manter o *status quo* destes, pois se torna ideal um país íntegro e individualizado em sua cultura, hierarquicamente definido e favorecido pelo encontro harmonioso das três raças. Como afirma Da Matta (1993), não será preciso evitar a convivência com o mestiço, com o mulato e o negro, porque as hierarquias garantem superioridade do branco enquanto etnia dominante. A crença nesta pretensa igualdade só se garante na medida em que cada um sabe qual é o seu lugar social.

De qualquer forma, é importante ressaltar que todo este processo de miscigenação se deve às condições próprias do nosso contexto histórico, já que “no

Brasil, as relações entre os brancos e as raças de cor foram desde a primeira metade do século XVI condicionadas, de um lado pelo sistema de produção econômica – a monocultura latifundiária – do outro, pela escassez de mulheres brancas entre os conquistadores” (FREYRE, 1996b, p.49)

Tem-se, então, que a mistura étnica, está ligada à formação da sociedade brasileira e do próprio país. No entanto, este se constitui como “um subproduto de um empreendimento exógeno de caráter agrário-mercantil que, reunindo e fundindo aqui as matrizes mais díspares, dá nascimento a uma configuração étnica de povo novo” (RIBEIRO, 1998, p. 273).

É importante ressaltar que este processo não se deu de forma passiva, mas sim pela força. E embora haja a compreensão da existência de uma harmonia e integração social é fortemente marcada por um violento movimento de “unificação política; de supressão de toda identidade étnica discrepante; de repressão e opressão de toda tendência separatista, inclusive movimentos que queriam uma sociedade mais aberta e solidária” (RIBEIRO, 1998, p. 23).

A idéia da miscigenação entre as etnias pode ser um importante fator para que se compreenda porque o brasileiro normalmente não se considere racista, mas que inversamente, se declare orgulhoso de ter recebido contribuição de vários povos na sua formação, percebendo-se “como um ‘cara’ igualitário, aberto e sem preconceito e [que] vê o seu país como uma sociedade não-discriminatória” (BARBOSA, 1992, p. 101). Analisaremos a seguir alguns aspectos deste fenômeno na sociedade brasileira.

2.3 A DOUTRINA DO BRANQUEAMENTO

Iniciamos nossa análise das particularidades do racismo no Brasil por meio de uma breve incursão histórica, que tem o sentido de analisar o desenvolvimento das idéias sobre relações raciais no país. Um primeiro elemento importante para a compreensão das relações raciais remete à interpretação brasileira das teorias racistas, as políticas e as idéias de branqueamento.

As proposições da doutrina do “racismo científico” defendidas por naturalistas, positivistas e evolucionistas foram traduzidas, divulgadas e

amplamente estudadas no Brasil do século XIX³. Procedente da Europa, esta doutrina tinha como pano de fundo a idéia de uma “supremacia racial branca”, propunha uma hierarquia entre quatro grupos raciais denominados por cores (branco, amarelo, vermelho e negro) e considerava a miscigenação racial como degeneração, a "degenerescência mulata".

No final do século XIX, muitos autores insistiam nos malefícios da miscigenação, que seria responsável por uma população deficiente. A grande mistura de raças foi utilizada como hipótese para o pouco desenvolvimento do país, considerando que a população “mulata” levaria o Brasil ao fracasso, dizendo ser necessário alianças mais valiosas com “raças européias”:

Gobineau concluía na época que a corrupção no sangue negro levaria sem dúvida alguma a decadência dos povos mestiços. Lapouge, por seu turno, acreditava que o Brasil se constituiria, num século, num imenso ‘Estado negro’, que retornaria indubitavelmente a barbárie. De acordo com esses intelectuais, a ‘promiscuidade’ que ocorrera em épocas coloniais produziria elementos degenerados, instáveis e, portanto incapazes de acompanhar um desenvolvimento progressivo (SCHWARCZ, 1987, p. 23).

Estas teorias racistas européias tinham grande influência na intelectualidade brasileira (SKIDMORE, 1976). O médico Nina Rodrigues ao lado do então diretor do Museu Nacional do Brasil, João Batista de Lacerda, tinha como evidente a superioridade dos genes brancos. Para eles, mesmo com a miscigenação, era incontestável que a raça branca tenderia a dominar e imperar sobre as demais, de modo que o Brasil do futuro seria uma nação de brancos e a matriz africana e indígena logo neutralizada e superada.

Os negros, pensados à luz do “racismo científico”, eram considerados um impasse ao desenvolvimento do país, que para dar certo necessitava embranquecer, sob o risco de retornar ao “estado de barbárie” e “caos primitivo”.

Este pensamento pode ser percebido quando da implantação das políticas de imigração e desenvolvimento, através da qual o governo incentivava e promovia a

³ Para uma maior compreensão do racismo científico importado da Europa, ver as análises de SCHWARCZ (1987) e SKIDMORE (1976).

entrada de brancos⁴. A Constituição de 1891 proibiu a imigração africana para o país e o governo federal e da Primeira República (1891-1930) procuraram incentivar a imigração europeia ao país.

Sabe-se que o saldo obtido com a imigração durante esse período foi de aproximadamente 2,5 milhões de europeus para o Brasil, milhares deles tendo as passagens de navio subsidiadas pelo Estado (ANDREWS, 1997). Estes imigrantes contaram, por exemplo, com uma série de benefícios, que iam desde isenções fiscais a leis de proteção ao trabalho, a criação de escolas confessionais, onde apenas eles podiam estudar, além de um conjunto de privilégios sócio-culturais. O Brasil recebeu, segundo Ianni (1987), do século XIX a 1974, aproximadamente 5 milhões de imigrantes.

A ideologia do branqueamento sustentou, e foi sustentada, por ações políticas durante parte do século XIX e XX: o apoio à imigração europeia branca e a interdição à imigração negra. Assim, entre o censo de 1872 e o censo de 1940, o aumento da população branca foi intenso, passando de 3,8 milhões (38,1% do total) para 26, 2 milhões de habitantes (63, 5% do total) (SILVA, 2005).

O argumento para tanto, estabelecido ou justificável, é que o Brasil fadado ao fracasso econômico e racial, teria novo alento com o embranquecimento da nação. Os europeus, símbolos de civilidade e de trabalho, iam compor a nação e resgatar o país da “danação” a que estava sujeito. Em outros termos, passou a ser uma nação viável aos olhos da ciência, dos próprios brasileiros e estrangeiros e estavam, evidentemente, implantadas as bases de uma “superioridade racial branca”.

Em 1933, Gilberto Freyre, publicou *Casa-grande & Senzala*, em que dizia que a “miscigenação” e a mistura de culturas não era a danação do Brasil, mas sim sua salvação. Freyre contrapôs-se a tese do branqueamento e deu ao Brasil feições próprias – nem branco nem europeu, e que certamente, nunca viria a ser. Era um novo mundo nos trópicos, uma sociedade multirracial e multicultural, forjada no

⁴ A expansão cafeeira do final do século XIX exigia um contingente considerável de mão de obra. No entanto, o trabalho livre da população negra e mestiça era preterido em função das teorias

intenso processo de integração entre o negro, o índio e o branco.

O que até então era apontado como um defeito, ou seja, o grande número de negros e o alto grau de miscigenação, passou a ser qualidade, visto que não havia diferença, apenas um país “democraticamente racial”, sem antagonismos, com grupos raciais que se confraternizavam. Estavam lançadas as bases da chamada “democracia racial”, cujo termo passa, desde então, a carregar e sintetizar uma constelação de significados. Nela, raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como estado e como nação. A obra de Gilberto Freyre foi veículo importante para a difusão das idéias sobre a cordialidade nas relações raciais no Brasil⁵.

Tal ideário foi, após a década de 1930, absorvido rapidamente na sociedade brasileira, e passou a ter uma ampla aceitação. Mesmo os integrantes do movimento negro, como os líderes do Teatro Experimental Negro/TEN, consideraram a “democracia racial” como presente no contexto brasileiro, e utilizaram o conceito em seu discurso (...). Prevaleceu a idéia de um país sem linha de cor. “Tal idéia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais” (GUIMARÃES, 2002, p.139-146).

2.4 A “DEMOCRACIA RACIAL” NO BRASIL

Pelo menos desde os anos de 1950, a Sociologia tem criticado o mito da “democracia racial” no Brasil, chamando a atenção para a incidência de discriminação no país, que conforme Guimarães (2002 parafraseando Florestan Fernandes 1978) é apenas um modo cínico e cruel de manutenção da ordem social fomentadora das desigualdades socio-econômicas entre brancos e negros, com a função de acobertar, silenciar e manter permanente o preconceito de cor e as discriminações raciais.

Os estudos que abordam a produção acadêmica sobre as relações raciais no Brasil, depois da Segunda Guerra Mundial, tiveram como ponto de partida as

racistas oriundas da Europa. É neste sentido que o imigrante é chamado a contribuir tanto no fornecimento de mão de obra, quanto para o branqueamento da população brasileira.

⁵ Segundo Andrews (1997) os escritos de Freyre, tornaram-se a base de uma nova ideologia semi-oficial propagada em declarações públicas, escolas e universidades, e na mídia nacional.

pesquisas patrocinadas pela Unesco no início dos anos 50. Realizado em Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, o Projeto Unesco de Relações Raciais atraiu vários cientistas sociais que, por um lado, se encontravam em momentos distintos de suas respectivas carreiras profissionais, por outro, eliminaram consensualmente no âmbito das ciências sociais qualquer associação determinista entre características físicas, comportamentos sociais e atributos morais, ainda em voga na década de 1930.

Mesmo sob a imagem de uma “democracia racial”, projetada por Freyre e aceita por brasileiros e pelo resto do mundo, os antropólogos norte-americanos, franceses e brasileiros que trabalharam no projeto realmente apresentaram provas de imensa desigualdade e preconceito em todo o país⁶. Florestan Fernandes (1978) foi um dos primeiros a se opor e a apontar a “incipiência” da teoria freyreana. As suas pesquisas iam de encontro às teses básicas de Freyre, ou seja, de uma miscigenação produzindo um espaço onde não havia nenhum ranço impregnado, onde se assistia um antagonismo equilibrado, com duas metades confraternizantes. Para Fernandes (1978), o modo como a sociedade brasileira se organizou, sob a égide de uma suposta “democracia racial”, encobriu a realidade de tensões e conflitos existentes.

Como não podia deixar de suceder, essa orientação gerou um fruto espúrio. A idéia de que o padrão brasileiro de relações entre “brancos e negros” se conformava aos fundamentos ético-jurídicos do regime republicano vigente. Engendrou-se, assim, um dos grandes mitos do nosso tempo: o mito da “democracia racial brasileira”. Admita-se, de passagem, que esse mito não nasceu de um momento para outro. Ele germinou longamente, aparecendo em todas as avaliações que pintavam o jugo escravo como contendo “muito pouco fel” e sendo suave, doce e cristãmente humano (FERNANDES, 1978, p. 197).

O “desmascaramento” das idéias de democracia racial de Freyre revelara que discriminação e desigualdade existiam de forma incontestável no Brasil. Muitos negros com a realidade acobertada pelo mito da democracia racial, acreditavam que

⁶ Os pesquisadores do Nordeste tenderam a considerar que tais desigualdades expressavam mais as diferenças de classe que as diferenças raciais; ou seja, os negros sofriam discriminação e eram desprezados não por serem negros, mas por serem pobres. Os pesquisadores do Rio de Janeiro e de São Paulo, em contraste, deram mais ênfase ao preconceito e à discriminação baseados na raça, notando as diferenças no tratamento de acordo com os brancos e negros da classe trabalhadora e as enormes dificuldades enfrentadas por negros e mulatos cultos e qualificados que lutavam para se introduzir na classe média (ANDREWS, 1997).

tudo ia bem, gerando com isso um imobilismo e desviando a atenção deles das lutas e reivindicações para mudanças. “Os dados da pesquisa, em São Paulo, descreveram a continuidade, após a escravidão da subalternidade dos negros. Os estereótipos contra os negros se mantinham e impediam a sua ascensão” (SILVA, 2005, p. 55). A “democracia racial” brasileira nessa visão, era uma forma de falsear as desigualdades, atuando como um instrumento de luta de classes para a manutenção do sistema de classes vigente.

Fernandes (1978) considerava que a desigualdade entre brancos e “pessoas de cor” era em grande parte resultante da herança da escravidão e da dificuldade que os negros brasileiros haviam enfrentado para se adaptar ao capitalismo. Não houve, com o fim da escravidão, nenhuma política de promoção e re-integração dos negros na sociedade. A abolição da escravidão, conceitual e juridicamente, constituiu um mundo de significação legal, mas no plano das relações sociais, o mundo dos brancos contrastava com o mundo dos negros. Os negros viviam na cidade, mas não progrediam com ela, pois não dominavam as regras intrínsecas da sociedade emergente, capitalista e competitiva. Na passagem ao modelo capitalista, mantiveram-se interdições aos chamados homens de cor, o poder centralizado nas mãos das mesmas classes dirigentes e foram ampliadas as distâncias sociais entre os grupos raciais.

Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da “população de cor”, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica desse padrão histórico de justiça social. Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o “homem de cor” aos grilhões invisíveis do seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna (FERNANDES, 1978, p.197).

Hasenbalg (1979) partilhou diversas das idéias de Fernandes. Para a equipe de produção, o ideal do “branqueamento” e o mito da “democracia racial” brasileira, eram, muito claramente, produtos intelectuais das elites dominantes brancas, conceitos destinados a socializar a totalidade da população (brancos e negros igualmente) e evitar áreas potenciais de conflito social.

Antonio Sérgio Guimarães, em análise da “democracia racial” brasileira, diz entendê-la como uma “ideologia historicamente datada, materializada em práticas

sociais, em políticas estatais e em discursos literários e artísticos” (GUIMARÃES, 2002, p. 55). Tal ideologia reinou sem grande contestação, grosso modo, dos anos de 1930 aos 1970, e apenas a partir daí passou a ser crescentemente afrontada, submetendo-se a reformas que a caracterizam. Ademais, infere a equipe de produção que:

O combate a discriminação e às desigualdades raciais tem encontrado resistências por parte da opinião pública brasileira. E isso, em parte, porque a luta contra o racismo, no Brasil, tomou um rumo contrário ao imaginário social e ao consenso científico, formado a partir dos anos de 1930. Por um lado, o Movimento Negro Unificado, assim como as demais organizações negras, priorizaram em sua luta a desmistificação do credo da democracia racial, negando o caráter cordial das relações raciais e afirmando que, no Brasil, o racismo está entranhado nas relações sociais. O movimento aprofundou, por outro lado, sua política de construção de identidade racial, chamando de “negros” todos aqueles com alguma ascendência africana, e não apenas os pretos (GUIMARÃES, 2002, p. 56).

Por outro lado, diz a equipe de produção que antropólogos como Roberto Da Matta e Peter Fry alertaram para o fato de que a democracia racial é um mito fundador da nacionalidade brasileira, além de ser, enquanto ideal, inatacável.

Nesse sentido, diz Guimarães, que a democracia racial é “também um sistema de orientação da ação social, ativo e onipresente tanto nos pequenos atos do dia-a-dia, quanto na racionalização da experiência cotidiana” (GUIMARÃES, 2002, p. 226).

Embora um dos mitos fundadores da nação brasileira tenha sido o da negação do racismo, subsistindo de 1930 a 1970, para Silva (2005), um dos sustentáculos do mito, é a relação entre raça e classe social na classificação geral das pessoas. Os casos de discriminação contra pessoas negras são “justificados” como determinados pela classe social. Neste caso, os estereótipos são compreendidos como de classe, não de cor⁷.

De qualquer forma, um desdobramento importante e contribuição deste período, foi o precedente aberto com o projeto Unesco, e a crítica à concepção de relações sociais harmônicas no início da década de 1950. Outra significativa contribuição foi a postura científica adotada, ou seja, a opção das ciências sociais

(principalmente a Sociologia) em fazer da questão objeto de pesquisa. Por meio destes estudos, ficou constatado o caráter violento e segregador da sociedade brasileira naquilo que diz respeito à questão racial e, ao mesmo tempo, levado alguns segmentos da sociedade a intervir. A intervenção, por exemplo, do movimento social negro, e os recentes estudos e pesquisas têm demonstrado ao conjunto da sociedade que os novos reposicionamentos sociais têm influído de forma decisiva no quadro de exclusão social do Brasil, principalmente naquilo que tange ao racismo desdobrado nos discursos violentos e excludentes, na não ascensão social e em suas práticas escolares.

No Brasil, há uma tendência em considerar as discriminações raciais (aquelas determinadas pelas noções de raça e cor) como sendo discriminações de classe. As desigualdades são vistas como sendo de ordem econômica, ou seja, de classe, de modo que não há nenhuma relação com a variante cor, mesmo a pobreza atingindo mais aos negros do que aos brancos.

A discrepância entre brancos e negros dever-se-ia ao passado escravista, portanto, superável historicamente. Essa tese elimina a variável racial das relações entre brancos e negros, ao mesmo tempo em que simplifica a questão, “joga para um evento futuro de prosperidade para todo o País a redenção de todos os pobres e com este a dos negros também” (PEREIRA, 1996, p. 78).

É claro que a situação racial no país, por se expressar dentro de um sistema de classes, está, por assim dizer, contaminada por muito daquilo que define classe social. Nem poderia ser diferente. Porém, não se confundem as duas instâncias e nem se ignora o peso da variável etnia nas relações no seio da sociedade e nos projetos de mobilidade social da população negra do Brasil.

É comum, no cenário nacional, não se discutir as estratégias de desigualdades estruturais como educação, saúde, trabalho, renda, pois há uma naturalização da situação. Sem o devido reconhecimento dessa realidade fica mais difícil lutar contra o processo de marginalização de quase 50% da população negra no Brasil.

⁷ Guimarães (2002) aponta que nos anos de 1940 este tipo de argumentação foi refinado por importantes cientistas sociais (Donald Pierson, Marvin Harris, e Thales de Azevedo).

Schwarcz afirma que essa realidade:

aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envolvidos no país de uma boa ‘consciência’ que nega o preconceito ou reconhece como mais branda. Afirma-se de modo genérico sem questionamentos uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos (SCHWARCZ, 1998, p. 179).

Se a retórica, oficial ou não, fornece elementos para se representar a sociedade brasileira como cultivadora da justiça racial, a leitura dos fenômenos sociais revela o retrato de uma estrutura social extremamente injusta e cruel com a população negra. Segundo Munanga, para compreender concretamente a situação do negro no Brasil atual, “é preciso, além do discurso socioantropológico qualitativo, fazer um balanço comparativo nos domínios da renda, do emprego, da saúde, da educação, da cultura, do lazer, e da representação política” (MUNANGA, 1996, p. 82). Eis que após as denúncias feitas à “democracia racial”, como sendo um mito ideológico racista, as lideranças negras dizem que a pobreza sofrida por este segmento da população, longe de ser um problema de classe, é reflexo da falta de oportunidades, do preconceito e da discriminação.

2.4 O NEGRO NO PARANÁ

A priori, a história das relações raciais no Brasil se constitui numa narrativa de três “raças” em lugares distintos. Mas como vimos, a distinção vem acompanhada da segregação e da inferiorização de negros e indígenas. Isso fica evidente, por exemplo, nos desdobramentos e políticas que se deram em torno das idéias e propostas do racismo científico, e na tese freyreana de um país resultante da intensa miscigenação das raças.

Segundo Munanga (1996, p. 81), “o benevolente e natural português [descrito por Freyre], predisposto a frequentar as mulheres negras, e à doçura da escravidão praticada no Brasil”, o colocaram numa posição central em contrapartida ao periférico papel atribuído ao negro. A mistura das raças no Brasil foi apresentada, conforme Silva (2005) como um grande rio - a herança portuguesa, que progressivamente absorvia os pequenos afluentes das raças indígenas e

africanas.

A miscigenação, a idéia do Brasil como cadinho de raças, é uma narrativa paradoxal. Por um lado, manifesta o desejo de afirmar o Brasil como um país onde não existem desigualdades raciais, onde reinam a cordialidade e a harmonia nas relações inter-raciais. Por outro lado, reafirma os valores branco/europeus como norma e estabelece uma subalternidade para indígenas e negros (SILVA, 2005, p. 52).

Octavio Ianni diz que as preocupações com a história social da escravatura no Brasil levaram ao conhecimento, mesmo que em linhas gerais da complexa situação de contato inter-racial, vigente no Estado do Paraná e em Curitiba. Segundo a equipe de produção, ao iniciar uma investigação sobre a situação social do negro na cidade, ouviu de um informante que não havia negros no Estado. “Aqui não há negros. O negro do Paraná é o polaco” (IANNI, 1987, 181). Mesmo sendo precipitado inferir conclusões, uma hipótese provável, diz respeito ao preconceito sofrido pelo polonês em sua trajetória de fixação no Estado. Ademais, com relação ao negro, certamente, estaria o informante, reforçando a tese de um Paraná branco ou caso houvesse negros, teriam subsumido ou mesmo ganhado invisibilidade frente aos demais grupos étnico-raciais.

Os desenhos de uma invisibilidade negra ou da própria ausência do negro no Paraná estão em consonância com a política de imigração organizada pelo governo brasileiro, e em sintonia com as classes dominantes, que viam na ação uma forma de “preencher as necessidades de mão-de-obra, e atender simultaneamente à política explícita de embranquecer a população” (SANTOS, 1994, p. 28).

É interessante perceber que, ao contrário da população negra, que saiu do regime escravocrata sem nenhuma política de promoção e re-integração social, a fixação de imigrantes europeus no Estado se deu de forma planejada. Além de contar com o apoio de entidades internacionais, foram assistidos e subsidiados pelo governo brasileiro. Assim, em 1833, uma leva de alemães foi trazida ao Paraná, se constituindo na primeira tentativa de estabelecer imigrantes europeus não portugueses.

No ano de 1850, quando o Paraná deixou de ser província de São Paulo, o Governo local iniciou uma campanha para atrair novos imigrantes. Entre 1853 e 1886, 20 mil destes aportaram no Estado. A colonização maciça, por sua vez, só

começou após a proibição do tráfico de escravizados, aumentando com isso a procura de mão-de-obra para trabalhar nas fazendas de café, principalmente no Norte do Estado. Estima-se que no ano de 1934, 101.331 imigrantes chegaram ao Paraná.

Sanches (1997) diz que mesmo sob a afirmação de muitos de que a migração europeia para o Brasil tenha se dado em função de resolver o problema da grande lavoura, sob a alegação de falta de mão-de-obra, ou a idéia de que os negros libertos não se adaptavam ao trabalho livre, é apenas um mito, baseado na crença da *inferioridade negra* em detrimento da *superioridade do europeu e do seu trabalho*.

A presença destes grupos étnicos em terras paranaenses em grande número, de diversas procedências, deu ao Estado, segundo Wachovicz, uma característica toda especial: “o maior laboratório étnico do Brasil dando sua contribuição para a transformação da cultura original luso-brasileira” (WACHOVICZ, 2000, p. 157).

Embora admita que o Paraná seja um dos estados cuja população reúne ainda hoje elevado número de imigrantes europeus de diversas etnias, e que isso venha a se constituir de forma significativa no processo de aglutinação cultural, Ianni não comunga com a idéia da ausência de negros no Estado, ou a sua não contribuição cultural. “A sociedade constituída em Nossa Senhora da Luz de Curitiba, a partir de 1654, é uma sociedade escravocrata fundada na utilização do trabalho de índios e africanos ou seus descendentes e mestiços” (IANNI, 1988, p. 22).

Para Ianni, a sociedade curitibana não fugia aos padrões sociais da época, ou seja, havia negros na condição de escravizados. Certamente o que diferenciava o Paraná de outros estados, talvez tenha sido o menor, mas não menos significativo número de negros escravizados, pois “em fins do século XVIII (...) a população apresentava uma estrutura nitidamente marcada pelo regime de trabalho predominante (...) os negros e os mulatos se tornavam numerosos (...) na região do planalto, cuja vila principal é Curitiba, eles alcançam 34% do total dos habitantes” (IANNI, 1988, p. 30).

Os negros, segundo Souza (2004), foram instalados no Paraná em regime escravocrata durante o desenvolvimento da economia açucareira nos séculos XVI e XVII, e em seguida transferidos à mineração - século XVIII. À medida que decaía a

mineração, o escravizado era transferido para a agricultura e a pecuária do planalto, pois eram eles que realizavam muitas das tarefas especializadas; carpinteiros, marceneiros, arreeiros, tropeiros, roçadores, além do trabalho de cultivar a terra. Conforme Ianni (1988), em 1854 a população curitibana reunia cerca de 32% de negros e mulatos.

Durante todo o século XX, a “historiografia oficial”, as teses acadêmicas, as matérias divulgadas na imprensa, descreviam e ressaltavam o Paraná como um Estado eminentemente europeu. Em sua constituição identitária, portanto, não havia a contribuição do negro⁸.

Este ideário paranista de que não havia negros aqui “fez com que crianças em idade escolar e inúmeros adultos acreditassem que o Paraná realmente representasse, na expressão de Wilson Martins, *um Brasil diferente*” (LIMA, 2006).

Para Lima (2006), o efeito disso em longo prazo é um reforço da história oficial que negligencia e, em alguns casos, nega veementemente, a participação de africanos e seus descendentes na formação histórica da sociedade paranaense, ao ponto de professores da educação básica atual relatarem que dificilmente encontram materiais escolares que trate da questão do negro nessa região:

Sofismas como o de que os escravos da Comarca de Paranaguá e Curitiba representavam contingente tão escasso que, aqueles que os tinham, colocavam-nos para realizar trabalhos domésticos, povoam os livros didáticos e as aulas de História (...) Fosse no interior das residências senhoriais, fosse na assistência ao gado nas fazendas de inverno, os pouquíssimos escravos “paranaenses” tiveram uma vida menos sofrida que os traficados para outras regiões da colônia e do império (LIMA, 2006, p. 1).

Importa colocarmos-nos numa postura crítica à construção idealizadora da sociedade paranaense, o que nos provoca a ter um novo entendimento da experiência negra na História do Paraná, haja vista as contradições históricas encontradas nas teorias que apresentaremos a seguir com mais detalhes.

Wilson Martins em 1955, quis demonstrar a influência dos elementos culturais estrangeiros “na sociologia meridional do Brasil”, colocando o Paraná e,

⁸ Hoje sabemos que tais posicionamentos não se sustentam, pois, é sabido e comprovado através de historiadores e grupos de pesquisa que a incidência de negros no estado do Paraná é mais do que significativa, como demonstraram Ianni (1962) e Moraes (1999).

especificamente Curitiba, como um local com características singulares do país e, principalmente, pela não presença do elemento negro na construção do Estado, privilegiando os imigrantes que aqui chegaram no século XIX. Para ele, o Paraná formou-se de “uma civilização original”, diferenciada das demais regiões brasileiras.

Assim é o Paraná. Território que do ponto de vista sociológico, acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira (MARTINS, 1989, p. 446). [...] O imigrante, num espaço de tempo extraordinariamente curto, deixou de se sentir imigrante para se amoldar por completo à nova terra, da mesma forma por que a amoldava aos seus próprios hábitos, experiências, tradições. Nesse particular, os homens europeus e, por "simpatia", os de outras etnias, demonstraram no clima temperado do Paraná a mesma plasticidade admirável que o Sr. Gilberto Freyre verificou nos portugueses "lançados" em zonas tropicais. (OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Segundo Márcio de Oliveira, o propósito da equipe de produção era escrever um livro de sociologia e antropologia sobre a identidade cultural do Estado, tendo como modelo a obra de Gilberto Freire. “Tratava-se de escrever, para o sul do Brasil, aquilo que Gilberto Freyre havia realizado para o país como um todo em Casa Grande & Senzala, um estudo sobre a formação do povo brasileiro” (OLIVEIRA, 2005, p. 3). Embora o pernambucano evidencie a presença negra, indígena e branca, Martins considera ao menos a ausência das duas primeiras, uma vez que o seu propósito é o de compreender os processos de aculturação dos elementos europeus não-portugueses em terras do sul.

A idéia da ausência de uma contribuição africana ou em segundo plano, por exemplo, não foi defendida apenas por Martins. Também Wachovicz (2000) incorreria na mesma leitura, descrevendo o Paraná com característica própria e especial, ou seja, a de um “Brasil mais europeu”. Martins postulou no mesmo credo, mas acrescentou que, o elemento responsável por fazer do Paraná um Brasil diferente, não tinha a ver com o fato de ter tido uma forte imigração européia, mas sim a insignificante presença de negros na sua história.

(...) poderia acrescentar que esse belo tipo físico, corado e de cabelos castanhos se distinguia, ainda, dos demais brasileiros, por traço de fundamental importância: não se misturava com o negro, existente em reduzidíssimo número em toda a província no decorrer de sua história, e que por isso não chegou a invadir sexualmente os hábitos desses rústicos senhores primitivos. Ao lado da imigração, é a inexistência da grande escravatura

o aspecto mais característico da história social do Paraná, ambos o distinguindo inconfundivelmente de outras regiões brasileiras (MARTINS, 1989, p. 28).

Martins tendeu a desvalorizar a presença e a contribuição dos negros na história do Paraná. A equipe de produção comungava as idéias de Trajano Reis, que no ano de 1894, descreveu a constituição da “bela raça paranaense, que está se formando com o cruzamento do anglo-saxão, do latino, do eslavo, inteligente, viçosa, empreendedora (...)” (MARTINS, 1989, p. 135).

Atualmente tais idéias são contestáveis, já que se tem acesso a dados estatísticos que apresentam a população do Paraná, já no ano de 1853, sendo composta por quase 40% de negros.

Enquanto Freyre defendeu um Brasil com características próprias, e em vias de ascensão democrática racial e social, Martins ressalta peculiaridades paranaenses, acontecimentos que segundo ele só aqui se deram. Nesse sentido, criou-se uma significável distância entre os teóricos, conforme assinala Oliveira, uma vez que a equipe de produção paranaense acreditava na existência de:

“elementos perturbadores” que diferenciariam o homem e a sociedade local da “cultura luso-tropical” identificada pelo cientista pernambucano. Entre estes “elementos perturbadores”, Martins assinala dois (absolutamente centrais na história do Brasil) que na história de formação social do povo paranaense, não teriam sido sociologicamente “ponderáveis”: o português e o negro - em suas palavras, “ausência do português e a inexistência da escravatura” (OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Segundo Oliveira (2005), Martins acrescenta um terceiro elemento social que não poderia estar presente na análise freyreana: o imigrante. Portanto, os estudos de Freyre, não valeriam para todas as regiões do Brasil, porque o Paraná e os outros estados do sul, não eram referenciados nesta análise, sendo assim necessário completar o quadro da formação social brasileira, examinando agora as particularidades criadas pela forte presença do imigrante, não apenas no Paraná, como também nos “Estados do sul”, dentre os quais se incluiria o Estado de São Paulo.

Havia segundo Martins, duas “zonas de colonização”: uma nacional e outra de “predominância estrangeira” responsáveis por duas formações sociais: uma englobando os Estados do sul mais o Estado de São Paulo e outra para o “resto” do Brasil. O critério da divisão não era o desenvolvimento, a urbanização, a renda ou a

concentração populacional no sul, conforme Martins, era o imigrante.

Na obra “A invenção do Paraná”, mesmo 50 anos depois do “Brasil diferente”, Martins retoma sua tese central sobre a identidade paranaense sem fazer menção a outros grupos sociais, mas somente ao imigrante e seu papel na constituição do Estado.

Martins faz a menção à presença de escravos apenas nos serviços domésticos. Em seguida, talvez para explicar a origem da importância dos imigrantes na constituição do Estado, traz à luz uma lei do governo imperial que autorizava o presidente da Província, Zacarias de Góes e Vasconcelos (1815-1877), em 1855, a promover a imigração de estrangeiros para esta província, empregando neste sentido os meios que julgasse mais convenientes. Vale notar enfim que, nos anos 1990, quando Curitiba é alçada a “capital de primeiro mundo” ou ainda a exemplo da “cidade ecológica”, a pequena presença de pardos e negros é, sublinaramente, apontada como uma das causas deste aparente sucesso (OLIVEIRA, 2005, p. 5).

Os pressupostos presentes no pensamento dos paranistas deixam claro que a tese de branqueamento pensada como solução ao problema brasileiro, projetando a invisibilidade e futuro desaparecimento dos negros, era também a proposta no Paraná. Contudo, essa invisibilidade histórica do negro, curiosamente, se move em sentido diferente a tese do branqueamento da sociedade brasileira: os paranistas, com suas constatações igualmente marcadas pelo preconceito, pretendem a negação da presença dos negros, segundo Sanches (1997), já no passado.

A mitologia de um estado “branco”, fruto da colonização europeia, sem elementos negros ou portugueses, influenciou sobremaneira a mentalidade da época, criando e, ao mesmo tempo, talvez, reforçando o mito do estado branco, europeu e civilizado em vias de consolidação. Em pesquisas realizadas na década de 1950, os estudiosos já apontavam uma tendência da população em não reconhecer a existência de negros na cidade de Curitiba e no Estado do Paraná (IANNI, 1987).

Se no passado havia um interesse em subsumir o negro em detrimento do europeu, considerado culto e superior, havia uma predisposição da população em negar a presença destes no Estado e em Curitiba, conforme Ianni, essa negação histórica já é por si só a indicação de preconceitos arraigados e discriminação. Nesse sentido, “Curitiba é uma cidade onde a situação racial não apenas é das mais complexas, como também é das mais visíveis, especialmente quando focalizada à luz de alguns de seus produtos sociais” (IANNI, 1987, p. 169).

Este caráter singular da sociedade curitibana assume nuances e características que exigem um olhar mais atento por parte daqueles que pretendem compreendê-la:

Se em Curitiba não residissem negros, não poderia haver racismo também. E como o negro desaparece na invisibilidade, o racismo também assume formas mais sutis. Conseqüentemente, pode-se falar da invisibilidade do racismo, como “para ser vivido” mas “não para ser falado”. Ou seja, há negros na cidade, mas os mesmos não encontram lugar nem no discurso oficial, nem na concepção dos cidadãos no cotidiano (SANCHES, 1997, p. 32).

É possível afirmar que a negação “histórica” da presença do negro indica preconceitos arraigados e a discriminação. No entanto, se essa discriminação é identificada teoricamente, também o é na prática. Se tem suas marcas históricas, no passado, também traz suas marcas no cotidiano e no presente da cidade de Curitiba.

Por exemplo, há uma queixa por parte da população negra, com relação à “invisibilidade”, ao racismo insidioso que ocorre na cidade, que conforme os vários movimentos sociais foram reafirmados durante as comemorações dos 300 anos de Curitiba, em 1993. Ressalta-se que se manteve o que fora projetado historicamente e na ocasião reforçado, atualizado e projetado na negação da existência de negros na cidade.

No mês de junho de 1993, como parte da celebração dos 300 anos da fundação da cidade foi inaugurada a exposição “Curitiba Tempos e Caminhos”, na casa vermelha, no centro da cidade. Essa exposição apresentava uma retrospectiva histórica, mostrando diferentes personagens, como índios, bandeirantes e imigrantes. Mas dos negros nada se falava. Mesmo acionando o “multimídia” - um sistema de vídeo com vários programas à disposição dos visitantes, nada se podia saber da presença de negros em Curitiba, ou da presença destes na formação da cidade. Poderia se questionar: por que exatamente a figura do negro é que estava ausente na exposição, sendo que eram destacados índios, bandeirantes e imigrantes europeus? (SANCHES, 1997, p.53)

Ainda durante as comemorações, a prefeitura da cidade pareceu não reconhecer os negros enquanto etnia. As várias etnias existentes na cidade foram reconhecidas por meio de portais simbolizando cada um dos grupos. Nesse contexto, uma polêmica teria surgido quando o cônsul do Senegal veio a reivindicar um portal africano, para fazer conjunto com outros portais étnicos instalados em homenagem a diversos grupos imigrantes. O saldo de tal reivindicação foi o de uma praça na periferia.

Conforme Sanches (1997, p. 39), “esta praça veio reforçar o que a prefeitura

possivelmente pensa sobre os negros e o lugar deles na cidade, ou seja, na periferia”. Mais uma vez, os negros foram vistos como um grupo inferior, e não reconhecidos enquanto grupo étnico-racial.

Moraes e Souza corroboram essa crítica ao questionarem as imagens construídas sobre a capital paranaense de que na cidade co-existiriam de forma harmônica todas as etnias, revivendo a antiga idéia da democracia racial, forjando o título de *capital das etnias* (MORAES e SOUZA, 1999).

A equipe de produção prossegue seu raciocínio lembrando que, a tão cara imagem de cidade de primeiro mundo, só se sobreviveria à custa da invisibilidade negra:

Para uma cidade e sociedade que se pretendem de “primeiro mundo” por sua identidade branca e européia, o elemento que não pode aparecer ou ser mudado é a presença negra que, como no restante do país, na forma de escravos, foi um fator fundamental à economia local (IANNI apud MORAES e SOUZA, 1999).

A caracterização de Curitiba como capital de primeiro mundo é bastante contestada pelos movimentos sociais negros, quando, para sustentar tal idéia, não considera o negro como elemento constituinte da formação cultural da cidade.

Ainda para Moraes e Souza “conhecer as questões colocadas por Wilson Martins, Romário Martins e Wachovicz é de fundamental importância porque, não obstante sua relevância no contexto intelectual paranaense, eles têm dado legitimidade aos discursos contemporâneos sobre a configuração racial de Curitiba” (1999, p.10).

A exemplo disso, o processo político eleitoral de 1992, que elegeu Rafael Greca de Macedo prefeito de Curitiba, onde este herda o capital político do seu antecessor Jaime Lerner que, desde 1971, já pensava em exaltar a grande contribuição da imigração e colonização européia na formação de Curitiba. Os grupos imigrantes recebem nessa gestão grande notoriedade e prioridade, pois estes eram símbolos dos bons costumes e gostos, do refinamento dos europeus, de verdadeiros *cidadãos de primeiro mundo*. Nesse processo, não houve referência aos negros (MORAES e SOUZA, 1999).

Outro exemplo notório foi a produção da Coleção: *Lições Curitibanas* no ano de 1994, um ano após a comemoração dos 300 anos de Curitiba, que tinha como

público alvo estudantes de primeira à quarta série do 1º grau, bastante conhecida entre professores e estudantes da cidade. Nela há ilustrações dos grupos étnicos, com trajes típicos do país de origem, algumas acompanhadas de sua história antes e após a chegada ao Paraná, bem como de poesias e culinária relativas a cada um destes grupos. Estes livros constroem a imagem da cidade de Curitiba, sempre dando ênfase à influência dos imigrantes europeus. Enquanto leitura didática, entre crianças e jovens na escola, “funciona como um dos mecanismos mais eficazes da reprodução do ideário de que Curitiba seja uma ‘cidade européia’. ‘Capital de todos os povos’” (MORAES e SOUZA, 1999, p.13). A seguir, um quadro do tipo de texto apresentado por essa coleção:

Quadro 1 Apresentação de textos da obra Lições Curitiba

“Os portais sempre fizeram parte da história de Curitiba, mantendo viva a memória da cidade.
Muitos deles registram a presença dos imigrantes europeus e asiáticos que aqui encontraram aconchego e que, com suas tradições, contribuíram para a formação de um verdadeiro mosaico de hábitos, costumes, valores e crenças.
Isso faz uma Curitiba diferente. É a cidade homenageando de maneira significativa italianos, alemães, poloneses, ucranianos, japoneses e tantas outras etnias que constituem seu povo.
Assim, os portais são uma forma de demonstrar gratidão e reconhecimento àqueles que ajudaram a transformar a Curitiba de ontem na metrópole de hoje”.

Fonte: Lições Curitiba, 4ª série, Curitiba, 1994, p. 202.

Se no passado a historiografia estava propensa a negar a presença do negro na constituição do Estado ou mostrar o seu insignificante número frente aos imigrantes, o censo do IBGE 2000, desfaz, em parte, essa imagem de um Estado eminentemente branco. Dos Estados do Sul, é o Paraná o estado com maior população negra, ou seja, com um contingente de negros somando 23 % da população. Segundo o Grupo de Estudos Clovis Moura (2006), instituição criada pelo governo do Estado, formado por diversas secretarias, dentre elas a da Cultura e da Educação, há no Estado, cerca de 90 comunidades quilombolas⁹ (remanescentes de quilombo), destas, 32 já certificadas, visitadas e reconhecidas pelo governo federal, através da fundação Palmares. Até então, os dados apontavam para poucas

⁹ O GT Clóvis Moura ainda não concluiu o trabalho de levantamento e sistematização dos dados de sua pesquisa, mas já pôde disponibilizar informações relevantes referentes ao tema. WACHOVICZ (1988), também refere-se a presença de negros oriundos do extremo sudoeste, bem como fugidos

comunidades localizadas nos municípios da Lapa, Ponta Grossa, Castro, Antonina, Paranaguá e Curitiba. Estes dados atestam não só a herança escravista no Estado, mas também a forte incidência de negros na sua constituição histórica.

A tomada de visibilidade do negro em Curitiba e no Paraná, além de toda uma proposta de resgate da historiografia negra no Estado, tem nos Movimentos Sociais uma das maiores formas de expressão, caracterizado por iniciativas que visam, sobretudo, a inclusão social e participação política, e contestar a imagem que as instâncias públicas e políticas têm sobre a população negra.

Os negros, que tenderiam a desaparecer, ou permanecer invisíveis, reaparecem nas propostas de inclusão social e participação política, desencadeadas principalmente a partir das manifestações e reivindicações esboçadas pelos Movimentos Negros. Na década de 80, surgem grupos como ACNAP-Associação Cultural de Negritude e Ação Popular, “Baluarte Negro”, “Arte Negra”, “Utamaduni”, “Luni” GRUCON-Grupo de União e Consciência Negra, e Instituto cultural e de Pesquisa Ilu Ayê Odara.

As pesquisas de Sallas atestam de algum modo, a luta destes movimentos negros para tornar visível a questão do preconceito e discriminação no Estado. Realizada com jovens curitibanos e publicada pela Unesco em 1999, os entrevistados expressaram suas opiniões acerca de segurança pública, família e preconceito. Quando foi perguntado, por exemplo, se negros e brancos são iguais, “94,6% afirmaram que sim e só 5,2% afirmaram que não” (SALLAS, 1999, p. 250). Noutro momento, foi perguntado se havia mais preconceito de cor em Curitiba que em outras cidades, a grande maioria respondeu que não.

Ora, há no mínimo, uma contradição entre não existir preconceito racial, e depois a idéia de que a população negra vive em piores condições em função do preconceito e da discriminação. Contudo, há uma ligação entre de um lado a população negra viver em piores condições e do outro, o preconceito e discriminação que sofrem os negros.

das guerras no rio Grande do Sul, o que reforça a hipótese da existência de quilombo na região dos campos gerais.

Não dá para concluir com isso que haja preconceito contra negros em Curitiba, mas que há um reconhecimento da existência difusa desse sentimento na cidade. Entre outras coisas, as pesquisas revelam uma possível tendência do preconceito e discriminação serem negados. É uma das hipóteses desse trabalho na escola.

Um dos traços da articulação entre pesquisadores e movimentos sociais, está na problematização e produção em torno da questão racial, principalmente no campo da educação. Tais abordagens contribuem teórica e empiricamente com novas orientações de combate ao racismo, tanto no plano social, quanto no plano educacional, num esforço comum de produzir novos lugares, problemas e também novos posicionamentos, novos direitos e novos entendimentos. Em seguida trataremos das questões raciais no ambiente escolar.

3 A ESCOLA E AS RELAÇÕES RACIAIS

Neste capítulo trataremos das principais idéias referentes à questão racial na escola, a iniciar pela função social que esta exerce na sociedade. A seguir os conceitos de educação à luz da sociologia e pela noção de reprodução escolar em Bourdieu (1992). Em seguida, analisaremos o conceito de currículo oculto como práticas e experiências não explicitadas pelo currículo oficial; as formas de silenciamento da questão racial no ambiente escolar e os estigmas que afetam e trazem prejuízos psicológicos à auto-estima dos negros; as políticas do livro didático no Brasil e de sua função na construção do conhecimento hegemônico, bem como as principais pesquisas e reivindicações sobre as imagens do negro veiculadas nele. Por fim, os caminhos para a construção da Lei 10.639/03 a partir das reivindicações do movimento social negro analisando seus avanços, dificuldades e possíveis contradições desde a sua implementação.

Para iniciar este capítulo, é necessário pensar que, em todos os agrupamentos humanos, é possível observar a utilização de meios pedagógicos como formas de transmissão do saber, por meio dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores. Em sociedades "modernas", criou-se uma sistematização desse saber, nas quais mediante modelos formais e centralizados as informações são transmitidas. Acreditava-se que essa seria a forma viável de adquirir polidez e desenvolver um conhecimento mais especializado (MENEZES, 2002).

Esse *locus* privilegiado de conhecimento foi denominado escola, constituindo-se num sistema aberto que passou a fazer parte da superestrutura social formada por diversas instituições como: família, igreja, meios de comunicação. O sistema escolar é organizado para cumprir uma função social que, em geral, está de acordo com as demandas sociais. Como afirma Abramovay:

O seu principal objetivo é formar um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade capitalista, ou seja, produtivo, submisso, tendo boa interação com o seu grupo social. Para isso, é necessário manter ativos os controles sociais, que são formados por regras aplicadas ao cotidiano escolar, "sanando" qualquer disfunção que venha impedir a efetuação do processo educativo. Para um controle mais eficaz, utilizam-se recursos que podem variar desde a retaliação ou punição até a segregação ou marginalização dos grupos considerados desviantes da norma. Essas regras institucionais operam de modo simbólico, repercutindo e legitimando outros espaços sociais que habitualmente estão de acordo com as instâncias de poder (ABRAMOVAY, 2002, p. 21).

A escola é a instituição, depois da família, responsável pelas relações de socialização. Nela o aprendizado sobre as regras e valores sociais é experimentado sob a ótica do grupo. Não se trata de cada um com seus pais no clã familiar, mas sim com seus pares, mediados pela figura do professor. Entrando na escola cada vez mais jovem, o aluno aprende logo cedo a dividir a atenção e os cuidados do adulto com os outros do grupo. Esta é uma grande experiência fundante na socialização escolar e na construção de identidades.

Embora a escola proporcione a socialização dos alunos, não quer dizer que esta socialização se dê de forma harmoniosa e sem conflitos, haja vista os graves problemas enfrentados pelos alunos no interior das escolas e pelo sentimento iminente de “impotência” que passa a educação brasileira.

A inserção das crianças no espaço escolar, na maioria das vezes, é feita de maneira arbitrária. Para justificar tal obrigatoriedade, os pais e/ou figuras de autoridade o definem como via de acesso ao conhecimento de teorias e conceitos que formam a vida em sociedade, para então possibilitar o ingresso no mercado de trabalho e poder “ser alguém na vida”. Assim, acredita-se que o espaço institucional “proporcionará” um campo de crescimento eqüitativo para todos os que usufruem dos seus serviços, aperfeiçoando suas contribuições pessoais e, a partir de então, propiciará um acesso à vida em sociedade (MENEZES, 2002).

No entanto, parece não ser este o quadro mais comum da educação brasileira. A escola entre nós, é sim, espaço de socialização, mas, ela precisa garantir desde as experiências iniciais uma base para uma trajetória escolar tranqüila onde a criança sinta-se: acolhida, incluída e integrada, facilitando a construção de uma auto-estima positiva, elemento fundamental para o sucesso escolar (LOPES, 2006). Não é o que presenciamos na experiência escolar brasileira, principalmente no que se refere às questões de gênero, classe social e raça.

Pesquisas realizadas por Hasenbalg e Silva (1990), apontaram que, mesmo em se controlando pela região geográfica e pela posição socioeconômica, o desempenho educacional dos negros é inferior daqueles dos brancos, que os pretos e pardos apresentam evidentes desvantagens em relação aos brancos, tanto nos resultados educacionais obtidos (medidos em anos de escolaridade) quanto no

acesso e nas trajetórias escolares (diferenças na velocidade de promoção, nas taxas de repetência, analfabetismo, de atraso e de ingresso tardio).

Para compreender esse fato, podemos pensar em alguns indicadores, tais como: a necessidade de ingresso no mercado de trabalho de modo precoce para complementar a renda familiar, ou ainda, a representação da escola, para muitas crianças, como um referencial de fracasso, já que "não conseguem aprender", embora isso não seja impedimento meramente cognitivo, mas uma possível dificuldade de inserção das crianças negras no espaço escolar, por se sentirem "excluídas" do mesmo; uma exclusão simbólica, já que a criança tem acesso à matrícula e à sala de aula, mas não é aceita no contexto mais amplo (MENEZES, 2002).

Ana Lúcia Lopes afirma:

Em relação à média de anos de estudo e instrução formal das pessoas de vinte cinco anos ou mais, por cor ou raça, há uma diferença de dois anos ou mais de escolaridade a menos nas populações de ascendência africana. A população branca, em 2001, apresentou 6,9 anos de estudo, enquanto que a população de ascendência africana apresentou 4,7 anos de estudo¹⁰ (...) (LOPES, 2006, p. 14-15).

Segundo Barbosa, Beltrão e Ferrão (2005), alguns estudos sobre as oportunidades educacionais produzidos na primeira metade da década de 1990 tentaram analisar os possíveis mecanismos de exclusão que funcionariam no interior da escola. Essas pesquisas focalizaram, particularmente, os textos didáticos e o papel do professor na reprodução das desigualdades sociais. Esse tipo de abordagem faz parte de uma tendência relativamente nova na sociologia da educação, mas, já na década de 1960, a sociologia demonstrou claramente que as diferenças de realização educacional eram inegavelmente ligadas às diferenças e desigualdades sociais. O próximo passo da pesquisa sociológica foi constatar que a habilidade, ou a inteligência, e as condições sociais das famílias dos estudantes não eram os únicos fatores de diferenciação nos resultados educacionais (BARBOSA, 2005).

Como a escola não está isenta das tensões e conflitos que permeiam as

¹⁰ Ainda segundo Lopes (2006), tem aumentado o número médio de anos de estudo no País, no entanto, isso não contribuiu para diminuir as desigualdades entre etnias diferentes.

construções das representações culturais da sociedade onde ela está inserida, poucas vezes ela tem se percebido como uma agente de reprodução de desigualdades sociais e raciais. E é bem sabido que as diferenças e desigualdades sociais têm importantes efeitos sobre a escolarização e as trajetórias escolares.

Assim, embora o sistema educacional tenha sido alvo de inúmeras pesquisas que procuraram problematizar como se constituem as relações sociais e raciais na escola, faz-se necessário ainda, uma reflexão sobre os mecanismos e processos sociais deste sistema, para verificar se há uma produção e reprodução de desigualdades raciais, através dos protagonistas desse processo, a saber, professores e alunos, e dos instrumentos de ensino como o livro didático.

Nossa pesquisa tem como foco uma escola de periferia, onde provavelmente comprovaremos nossas hipóteses.

3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A REPRODUÇÃO

Segundo Bárbara Freitag (1980), a conceituação de educação e sua situação num contexto social existem em quase todos os autores que teorizaram este tema, concordância em dois pontos:

1) a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade;

2) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam portavozes de uma determinada doutrina pedagógica.

Durkheim (1952) a define como uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social e que tem por objeto suscitar e desenvolver nas crianças certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destine.

A principal função da educação é formar cidadãos capazes de contribuir para a harmonia social, pois o homem sendo egoísta precisa ser preparado para sua vida na sociedade. Este processo é realizado pela família e também pelas escolas e

universidades.

As consciências individuais são formadas pela sociedade (...) “a construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios – sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento – que balizam a conduta do indivíduo num grupo” (DURKHEIM, 1952, p. 30).

O objeto da sociologia é o fato social para Durkheim, e a educação é considerada como este fato social, isto é, que se impõe, coercitivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei. Desta maneira a ação educativa permitirá uma maior integração do indivíduo e também permitirá uma forte identificação com o sistema social. Portanto, para Durkheim o homem é mais produto da sociedade do que propriamente formador dela.

Parsons (1961) define a educação como um mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos, em formas de sociedades, e destaca que sem a socialização, o sistema social é ineficaz de manter-se integrado, de preservar sua ordem, seu equilíbrio e conservar seus limites. Ele coloca como fator fundamental do sistema social o equilíbrio, e, para que este sobreviva, é necessário que os indivíduos que nele ingressam assimilem e internalizem os valores e as normas que regem seu funcionamento.

Como Durkheim, Parsons aponta a dupla consequência do processo educacional, contribuindo ao mesmo tempo para o processo de individualismo institucionalizado e de manutenção da integração social. Para estes autores a educação não é um elemento para a mudança social, mas, pelo contrário, é um elemento fundamental para a “conservação” e funcionamento do sistema social.

Dewey (1978) define a educação como processo de reconstrução e reorganização da experiência e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras. Para ele é impossível separar a educação do mundo da vida, pois: “educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida” (DEWEY, 1978, p. 29).

Mannheim (1971) define a educação como uma técnica social, que tem como finalidade controlar a natureza e a história do homem e a sociedade, desde uma

perspectiva democrática. A educação é

processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade harmoniosa, democrática porém controlada, planejada, mantida pelos próprios indivíduos que a compõe. A pesquisa é uma das técnicas sociais necessárias para que se conheçam as constelações históricas específicas. O planejamento é a intervenção racional, controlada nessas constelações para corrigir suas distorções e seus defeitos. O instrumento que por excelência põe em prática os planos desenvolvidos é a Educação (MANNHEIM, 1971:34).

Para Dewey e Mannheim, a educação constitui um mecanismo dinamizador das sociedades através de um indivíduo que promove mudanças. O processo educacional para eles, possibilita ao indivíduo atuar na sociedade sem reproduzir experiências anteriores, acriticamente. Pelo contrário, elas serão avaliadas, criticamente com o objetivo de modificar seu comportamento e desta maneira produzir mudanças sociais.

Para Durkheim, Parsons, Dewey e Mannheim o objetivo final da educação é a sociedade democrática harmoniosa, em que reina a ordem e tranqüilidade, onde os conflitos e contradições encontram seus mecanismos de solução e canalização, ou seja, uma vez implantada a sociedade democrática, a função da educação se reduzirá à sua manutenção.

Bourdieu e Passeron divergem nessa concepção do processo educativo, pois, têm eles uma visão histórica da sociedade e do homem. Eles partem da análise e crítica da sociedade capitalista (especificamente da sociedade francesa do séc. XX). A característica fundamental dessa sociedade é a sua estrutura de classes, decorrente da divisão social do trabalho, baseado na apropriação diferencial dos meios de produção (FREITAG, 1980).

Na obra *A reprodução*, Bourdieu e Passeron (1992) discorrem sobre o sistema educacional com temas como: arbitrário cultural; violência simbólica; relação de comunicação pedagógica; modo de imposição; modo de inculcação; legitimidade; ethos; capital cultural; habitus; reprodução social e reprodução cultural. Da prática educativa conceitos como: ação pedagógica (AP); autoridade pedagógica (AuP); trabalho pedagógico (TP); autoridade escolar (AuE); sistema de ensino (SE) e trabalho escolar (TE). Analisaremos alguns destes conceitos nesta obra que explicita e questiona a função da escola, que se pensava libertadora, democratizadora e transformadora das sociedades, como reprodutora das

desigualdades sociais.

O sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura que se manifesta no mundo das “representações simbólicas” ou da “ideologia” e a reprodução da estrutura de classes que atua na própria realidade social (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Durkheim, Parsons, Dewey e Mannheim praticamente reduziram a função das instituições escolares à reprodução de cultura, deixando de lado o que Bourdieu chama de reprodução social, isto é, a função de perpetuar a própria estrutura social hierarquizada, imposta por uma classe social a outra. Assim, nas palavras de Bourdieu (1992), o sistema educacional garante a transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função. Em outras palavras: a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Para uma compreensão mais detalhada deste tema em Bourdieu é importante frisar que a escola, na perspectiva dele, não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal.

A escola teria, assim, um papel ativo - ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação - no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpre papel fundamental na legitimação de desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (CATANI e NOGUEIRA, 2002, p. 41).

Nestes termos, a cultura escolar é uma cultura particular, a da classe dominante, transformada em cultura legítima, objetivável e indiscutível. Ela é arbitrária e de natureza social, resultado de uma seleção que define o que é estimável, distinto, ou ao contrário, vulgar e comum. Não há nenhuma justificativa racional, segundo Bourdieu, para o fato de ouvir música clássica e não a música “tecno”, a pintura acadêmica e não as produções dos “grafiteiros”. Sobre isso Bourdieu e Passeron afirmam:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária enquanto estrutura, e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, pois não estão unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma ‘natureza humana’(BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 23).

Nesse sentido, a escolha das disciplinas ensinadas e dos conteúdos disciplinares é produto das relações de força entre grupos sociais. A cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe, pois, a escola recebe a delegação, pelo grupo dominante, de um poder de imposição, isto é, de poder impor conteúdos de acordo apenas com os interesses deste grupo.

Neste caso, são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos “habitus” diferenciais, ou seja, predisposições de agir segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe.

O instrumento que mais contribui para afastar os membros das classes dominadas da instituição escolar é o *habitus*. Produto da interiorização das condições objetivas, ele provoca uma auto-eliminação das categorias desfavorecidas. Os indivíduos aprendem a antecipar o seu futuro de acordo com a sua experiência do presente, e logo a não desejar aquilo que, em seu grupo social, aparece como eminentemente pouco provável. Assim, a convicção de que a escola pode constituir um meio de controlar a trajetória social será mais difundida entre aqueles que têm uma oportunidade razoável de sucesso. As classes populares se mostram menos dispostas a fundar a sua esperança de ascensão na escola, e seus filhos serão descritos por esta como “menos ou pouco motivados”(BOURDIEU, 1992, p. 44-45).

Portanto, tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar destes alunos não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social de cada um (classe, raça, sexo, local de moradia, entre outros).

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na

universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média (CATANI e NOGUEIRA, 2002).

Assim, os filhos das classes superiores dispõem de um capital cultural herdado de suas famílias (linguagens adaptadas, desenvolvimento operatório precoce, livros, obras de arte, viagens, acesso à mídia). Todos estes elementos compõem um ambiente propício às aprendizagens e explicam o sucesso escolar dos filhos destas classes. Estas aquisições, constitutivas do “habitus”, produzirão seus efeitos ao longo do percurso escolar. Assim, não é surpreendente que os “herdeiros”, estudantes oriundos da burguesia, sejam super-representados nas universidades, em relação aos “bolsistas”, de origem social modesta.

Sobre essa questão, Lahire (1997) observa que é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se entender o grau e modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o habitus incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. A transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só poderia ser feita por meio de um contato prolongado, e efetivamente significativo, entre os portadores desses recursos (não apenas os pais, mas outros membros da família) e seus receptores. Esse tipo de contato, no entanto, dada às dinâmicas internas de cada família, nem sempre ocorreria.

Para a escola garantir a dominação dos dominantes, ela deve ser dotada de um sistema de representação fundado na negação dessa mesma função. Assim, a escola se acompanha da ideologia meritocrática que afirma que todo indivíduo pode ter acesso às posições sociais mais elevadas, se seus talentos, seu trabalho e seus gostos o permitirem. Esta afirmação implica que a escola trate como iguais em direitos e deveres todos os indivíduos e que garanta a igualdade das oportunidades escolares, negando toda diferença de origem social. Ela se inscreve na ideologia política liberal, que faz da liberdade individual o valor fundamental da sociedade, reconhecendo para o homem o direito à autonomia, à iniciativa, ao desenvolvimento das suas potencialidades. Essa ideologia é compartilhada, segundo P. Bourdieu, pelos membros do corpo docente (BONNEWITZ, 2003).

Outro processo que colabora para a reprodução de desigualdades na escola é a ideologia do dom. Esta legitima as desigualdades escolares e conseqüentemente sociais, pois, atribui-se uma especialidade nata ao indivíduo por sua origem, mérito e competências. Assim, a proclamada neutralidade do ensino conduz, na realidade, à exclusão das classes dominadas e reforça a legitimidade das classes dominantes:

Os critérios do sucesso são critérios sociais e não escolares. Com a ideologia do dom a escola vai “naturalizar o social”, transformando desigualdades sociais em desigualdades de competências. A escola converte desigualdades sociais em resultados de uma concorrência eqüitativa; o sistema das sanções escolares é arbitrário: Os exames ou concursos julgam em razão de divisões que não têm necessariamente a racionalidade como princípio, e os títulos que sancionam os seus resultados apresentam como garantias de competência técnica certificados de competência social, muito próximos nisto dos títulos de nobreza[...]. A função técnica evidente, demasiada evidente, de formação, de transmissão de uma competência técnica e de seleção dos mais competentes tecnicamente mascara uma função social, que é consagração dos detentores estatutários da competência social, do direito de dirigir [...]. Temos assim [...] uma nobreza escolar hereditária de dirigentes de indústria, de grandes médicos, de altos funcionários e até de dirigentes políticos, e essa nobreza de escola comporta uma parte importante de herdeiros da antiga nobreza de sangue, que converteram seus títulos nobiliários em títulos escolares. “Assim, a instituição escolar, da qual se pensou, em outros tempos, que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar as aptidões individuais sobre os privilégios hereditários, tende a instaurar, através da ligação oculta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira nobreza de Estado, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar” (BOURDIEU, 1996, p. 39).

Não é surpreendente perceber que as posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino escolar (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes.

Para Bourdieu, essa correlação nem é, obviamente, casual, nem se explica, exclusivamente, por diferenças objetivas (sobretudo econômicas) de oportunidade de acesso à escola. Segundo ele, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais. Notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados

na cultura legítima, podem ter.

Assim, a escola, longe de ser libertadora, pelo contrário, é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares servindo de instrumento de legitimação das desigualdades sociais.

O poder arbitrário cultural da classe dominante é imposta às classes dominadas no ensino pelo que Bourdieu chama de “violência simbólica”, ou seja, uma ação pedagógica que obriga as classes dominadas a um reconhecimento do saber das classes dominantes negando, obviamente, a existência de uma outra cultura legítima.

Ao sublinhar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, Bourdieu (1992) abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. A transmissão dos conhecimentos seguiria o que Bourdieu (1992) chama de pedagogia do implícito, o pleno aproveitamento da mensagem pedagógica suporia, implicitamente, a posse de um capital cultural anterior que apenas os alunos provenientes das classes dominantes apresentam. Finalmente, a avaliação dos professores está além da simples verificação do aprendizado, constituindo, na prática, um verdadeiro julgamento social, baseado na maior ou menor discrepância do aluno em relação às atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes (CATANI e NOGUEIRA, 2002).

Assim, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra, a serviço de um saber universal e racional. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto,

supostamente, teriam as mesmas chances. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais e que é ela uma das instituições centrais que mantém e legitimam a reprodução de privilégios.

A partir desta reflexão de Bourdieu, podemos fazer uma relação entre as formas curriculares na escola e as relações de desigualdades raciais implícitas neste ambiente, uma vez que, através de seus métodos e currículos hegemônicos aplicados parecem privilegiar um seguimento social em detrimento de outros.

Nesse contexto, é que o movimento social negro vem propondo ao longo dos últimos anos uma revisão e transformação curricular no que eles chamam de *ideologia de dominação étnico-racial*, onde a escola reproduz conceitos, idéias e práticas que corroboram com a construção do mito da inferioridade do negro.

Ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial (ROCHA, 2006, p. 75).

A crítica ao currículo oficial se estende na perspectiva de que ele já nasce excludente. Essas lacunas, evidentemente, contribuem para a constituição da ideologia de dominação racial e do mito de inferioridade da população negra (CHAUÍ, 1980).

No sistema escolar, o negro chega aos currículos, não como o humano negro, mas sim como o objeto escravo, como se ele não tivesse um passado, ou se tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão. As contribuições e as tecnologias trazidas pelos negros para o país são omitidas (...) a resistência dos negros à escravidão parece não existir, com raríssimas exceções. O continente africano é apresentado como um continente primitivo, menos civilizado (ROCHA, 2006, p. 75).

A principal reivindicação do movimento social negro é a inclusão da História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras. Processo que já ocorre em âmbito nacional desde 2003. Este assunto será tratado mais adiante, onde apresentaremos os avanços, as contradições e as dificuldades de implantação da Lei 10.639/03.

3.2 O CURRÍCULO “OCULTO”

Pensar em currículo é pensar em espaço de poder¹¹, é principalmente observar o que nos diz Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma ‘tradição seletiva’ resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p.59).

O currículo é, sem dúvida, um espaço de poder intrincado, complexo, viscoso, pois, ao tratarmos da questão das diferenças, das identidades, do eu e do outro, dos multi, inter e transculturalismos, estamos percorrendo o terreno das capturas, das coisas territorializadas ou não, e até da possibilidade de o diferente ser apenas respeitado e tolerado. O currículo aparece legitimado e implícito nas práticas educativas como algo naturalizado e neutro.

Apple nos fala que os saberes que serão legítimos para as experiências escolares em estudos que procuram contemplar questões de raça, classe e gênero; as reflexões sobre o cotidiano da escola e os conhecimentos escolarizáveis resultantes das seleções culturais realizadas na sociedade representam resultados de conflitos entre grupos. Em relação ao caráter dual da escolarização, nos fala ainda que, enquanto para alguns a educação possa consistir em “uma vasta engrenagem de democracia”, para outros pode ser a expressão de “ameaças culturais”. Desse modo, a escola é concebida como espaço de fortalecimento de práticas culturais, as quais muitas vezes são expressões de seleção cultural de um grupo em prejuízo dos valores de outros grupos (APPLE, 1989).

O termo “currículo” esteve por muito tempo ligado a “unidade, ordem e seqüência dos elementos de um curso, e, a elas subjacentes, às aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino”. A associação mais próxima do

¹¹ Poder é aqui entendido como algo que circula, que só funciona em cadeia e que nunca está localizado aqui ou ali. É algo que está restrito nas mãos de alguns, nunca se apresenta como uma riqueza ou um bem. Poder não é propriedade e sim uma estratégia. O poder é algo que funciona e

termo estava relacionada à listagem de conteúdos, objetivos de ensino, indicação metodológica e proposta de avaliação de aprendizagem (CRUZ, 2000).

O currículo é um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de uma maneira a que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos. Seria o que realmente acontece durante o ensino e o que efetivamente o aluno aprendeu, quer seja no plano cognitivo, quer no plano afetivo e social (FORQUIN, 1993).

As possibilidades de significados do termo são inúmeras, porém, tem sido comum o uso do termo currículo seguido de adjetivações que remetem a definições mais claras: o currículo “real” ou “como prática” para lembrá-lo em sua situação concreta nas escolas; o currículo “formal”, “escrito”, como “documento” ou “oficial” para denominá-lo em sua forma escrita; e o currículo “oculto” ou “invisível” para fazer referência aos conteúdos ideológicos que permeiam as experiências curriculares em geral. Para este estudo adotamos a noção de currículo “oculto” ou “invisível”, àquele implícito e reproduzido nas práticas do cotidiano escolar.

A existência, na experiência escolar, de um “currículo oculto” ao lado do currículo oficial está confirmada por vários estudos sobre o tema. Nesse “currículo oculto” está o conjunto de experiências não explicitadas pelo currículo oficial e que nos permite ampliar a reflexão sobre o tipo de mensagens cotidianas – traduzidas pelas páginas dos livros escolares, pelo preconceito racial entre colegas e entre professores e alunos – que são levadas ao conjunto dos alunos negros. Ele inclui conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, apreciações e repreensões de condutas, aproximações e repulsas de afetos, legitimações e indiferenças em relação a atitudes, escolhas e preferências (LOPES, 2006).

Apple (1989), que identificou o “currículo oculto” como uma modalidade de currículo no ensino o define como as normas e valores que são implícitos, mas efetivamente ensinados nas escolas e que não são habitualmente mencionados nas

se exerce em rede. Os indivíduos, por sua vez, circulam dentro das malhas do poder e estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 1982)

declarações de finalidades e de objetivos formulados pelos professores. O processo ensino-aprendizagem, geralmente, é a-histórico e pode ser visto como uma relação entre conhecimento e poder. Em alguns casos esse conhecimento é como um artefato relativamente neutro.

Giroux (1986) corrobora essa idéia de “currículo oculto” como um conjunto de normas, valores e crenças impostas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na sala de aula.

A noção de “currículo oculto” revela a diferença entre o que a escola define no “o que” trabalhar e o que realmente se efetiva durante a escolarização no desenvolvimento das capacidades ou modificação dos comportamentos nos alunos. Assim, currículo oculto abarcaria o que se adquire na escola: saberes, competências, representações, papéis, valores, que não estão explícitos nos programas oficiais, quer seja por estarem imbricados por uma ideologia – tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta, ou porque escapam ao controle institucional e cristalizam-se enquanto saberes, valores, nos ‘interstícios’ ou zonas sombrias do currículo oficial (FORQUIN, 1993).

Segundo Silva (1989), no tocante aos currículos escolares, cabe destacar vários aspectos importantes na transmissão do Currículo Oculto:

1º os professores não têm assegurado o pleno conhecimento do novo currículo antes de sua implementação;

2º muitos professores não têm uma posição crítica em relação ao Currículo Oculto;

3º inúmeros professores não têm consciência dos direitos dos grupos oprimidos na sociedade;

4º os currículos não são voltados para a transformação social, tendo em vista formar um cidadão consciente, crítico e participante;

5º os currículos não são representativos dos grupos desprivilegiados, pessoas negras, mulheres, etc.;

6º os currículos excluem os valores culturais e históricos presentes no cotidiano;

7º os currículos não ensinam a superar a situação de marginalidade vivida

pelo aluno, nem a modificam no sentido de um processo de conscientização cultural e política;

8º a própria concepção dos currículos é ideológica, porque é fragmentária, desarticulada, não avançando, na prática, para uma verdadeira interdisciplinaridade e transdisciplinaridade;

9º os currículos valorizam o supérfluo, contribuindo para ampliar a marginalidade do conhecimento das mulheres, dos trabalhadores e das pessoas negras;

10º os currículos são montados de forma a perpetuar e legitimar as desigualdades econômicas, as divisões de classe, gênero e raça, tanto nos empregos como nas riquezas;

11º os textos didáticos veiculam ideologia e não são, via de regra, trabalhados criticamente pelos professores e especialistas.

Assim, é possível afirmar que a seleção do conhecimento escolar é arbitrária, porque exclui, por exemplo, as tradições culturais de classes e grupos subordinados para priorizar as tradições culturais dos grupos e classes dominantes. Tanto o Currículo Real, Oficial (explicitamente) e o Currículo Oculto (implicitamente) têm poder socializador na escola, pois certas práticas e rituais escolares moldam e fabricam consciências. A escola legitima a divisão social, racial e sexual do trabalho, uma vez que o conhecimento escolar é distribuído de forma desigual, conforme os diferentes grupos e classes sociais. A distribuição dos Currículos Ocultos também é diferenciada, de acordo com a classe social, a raça ou etnia e o sexo da clientela. Assim, inculcam-se diferentes atitudes e características de personalidade, de acordo com os diferentes grupos e classes sociais.

A ideologia do Currículo Oculto pode levar os alunos a uma passividade, mas também a uma revolta. A revolta individual é percebida naquele aluno que depreca a escola, é anti-social e agressivo. Frequentemente, a origem desses comportamentos está na forma como o sistema escolar trata este aluno. Esta revolta pode ser canalizada de uma forma positiva, desde que o indivíduo tenha uma consciência crítica dos seus problemas.

A postura sustentada verbal e fisicamente pelos professores revelará como o

currículo oculto dispõe a aprendizagem de padrões relacionais de submissão ou diálogo com a autoridade. Assim temos um currículo excludente e autoritário que reproduz os interesses das classes dominantes.

Santomé refletindo sobre as culturas negadas e silenciadas no currículo, cita o perigo de, sob o discurso de contemplar essas culturas, desenvolver-se proposta de trabalho do tipo *turístico*. Nessa modalidade de currículo, as unidades didáticas que contemplam os grupos silenciados são isoladas, sendo vistas esporadicamente em condições especiais como algo estranho, exótico e problemático, independente da possibilidade de alguma intervenção por parte de quem o estuda (SANTOMÉ, 1998).

Para o referida equipe de produção, o currículo turístico possui as seguintes características:

- i) *Trivialização*, que consiste no estudo superficial dos grupos sociais não dominantes, principalmente nos aspectos como costumes alimentares, folclore, vestuário, ritual festivo, decoração e habitação; ii) Como *souvenir*, que ocorre quando incorpora determinada cultura de modo limitado a uma certa unidade, etapa educativa, temática ou em determinado recurso didático como um único exemplo daquela cultura entre uma totalidade de informações consideradas oficiais e legítimas, demonstrando que “caridosamente” aquele grupo foi refenciado; iii) *Ao desconectar-se às situações de vida cotidiana nas salas de aula*, que consiste no tratamento de temáticas referentes a um grupo em dias específicos, comumente chamado de data comemorativa; iv) a *Estereotipagem*, que ocorre quando se estuda ou se reporta a culturas não dominantes, reforçando idéias distorcidas, preconceitos e desigualdades sociais; v) a *Tergiversação*, que consiste na estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens das comunidades marginalizadas, justificando as desigualdades sociais como decorrentes de diferenças naturais, recorrendo-se a justificativas genéticas (SANTOMÉ, 1998).

A conquista de um currículo que contemple interesses de variados grupos e culturas depende das disputas interiores e exteriores às experiências escolares, podendo variar, de intensidade, a correspondência dos currículos com os interesses dos grupos não hegemônicos. Tudo parece depender dos acordos que vão se estabelecendo. Determinado grupo poderá ganhar ou perder mais ou menos poder nessas disputas a cada época.

Sendo assim, as lutas dos agentes sociais por justas seleções de conteúdos de currículo devem abarcar questões em vários âmbitos que atinjam desde mudanças como a dos currículos que formam professores, das políticas de produção de livros didáticos, das estratégias de ensino, produção de materiais didáticos até a influência

e/ou sensibilização social sobre a problemática (CRUZ, 2000).

Nesse sentido, as reivindicações dos movimentos sociais negros contribuem para tornar efetiva a revisão dos currículos e materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino, especificamente dos livros didáticos no que tange a constituição social, demográfica, cultural e política do povo negro, incluindo nas discussões toda comunidade escolar e ressalta a necessidade emergente e urgente de diretrizes curriculares para uma sólida formação do profissional da educação tendo como enfoque, dentre outras questões, as abordagens referentes à educação das relações étnico-raciais, ou seja, uma educação voltada para a pluralidade cultural brasileira, onde o professor esteja preparado para lidar com a diversidade cultural em sala de aula e, acima de tudo, preparado para criticar o currículo e suas práticas.

3.3 O SILENCIAMENTO NA ESCOLA

Partindo do pressuposto de que a escola, segundo a sociologia bourdieusiana, é uma das instituições centrais de reprodução dos privilégios culturais, e que tem um papel ativo - ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação - no processo social de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais, é oportuno apresentar as formas que esse currículo se manifesta na instituição como práticas discursivas e discriminatórias dos professores em relação à alunos negros. É importante compreender o conceito de discriminação racial contido no repertório discursivo desses atores em sala de aula, bem como o seu silenciamento diante das questões raciais.

Gonçalves na sua pesquisa numa escola pública de Primeiro Grau, afirma que é possível verificar a existência de um ritual pedagógico que vem reproduzindo a exclusão e, conseqüentemente, a marginalização escolar de crianças e de jovens negros. Para ele, o “ritual pedagógico do silêncio” exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira e “impõe às crianças negras um ideal de ego branco” (GONÇALVES, 1987, p. 28).

Para Cury é necessário

compreender os mecanismos de funcionamento do ritual pedagógico que exclui, dos currículos escolares, a história de luta dos negros na sociedade brasileira; que impõe às

crianças negras um ideal de ego branco; que produz um discurso sobre “o tratamento igual às crianças brancas e às não-brancas”; que folcloriza a produção cultural da população negra. Esse ritual se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. A concepção de mundo não se reproduz apenas pela conceituação. Ela se expressa nas práticas escolares, desde as mais simples até as mais sofisticadas. Expressa-se enfim, naquilo que poder-se-ia chamar de *ritual pedagógico* (CURY, 1985, p. 118).

Nesse sentido, compreendia-se a discriminação racial contra a população negra, como uma das modalidades do poder, e este, na sua maneira de ser, tem um momento que se oculta e, ao ocultar-se, adota a forma do “não-pode-ser-visto”, logo, “não-pode-ser-dito”, assumindo esse poder, conseqüentemente, a expressão radical do silêncio (GONÇALVES, 1985).

Entendemos o “não pode ser visto”, logo, “não pode ser dito” como uma das faces da democracia racial enraizada no cotidiano escolar e na prática dos professores, que, ao serem perguntados sobre a questão racial na escola, na sua maioria, negam qualquer possibilidade de ocorrência.

Os professores entrevistados na pesquisa de Gonçalves entendiam o termo discriminação como algo indesejável porque estereotipava e penalizava pessoas e grupos sociais. Talvez fosse esta a razão pela qual eles recusavam a admitir a existência da discriminação racial na escola. Em contrapartida, esses mesmos professores defendiam um discurso, a partir de um ideal de democracia racial, sobre o “tratamento igual para todos os alunos”. Este discurso, porém, introduzia, no cotidiano escolar, um paradoxo, pois, em lugar de superar os processos discriminatórios frente à população negra, preconizando o “tratamento igual a todos os alunos”, acabava revelando uma das formas pelas qual a discriminação racial se manifestava na escola. O referido discurso não considerava, entre outras coisas, o direito de os alunos negros se reconhecerem a partir de sua diferença, ou seja, de sua particularidade cultural.

Na realidade, os agentes pedagógicos não admitiam o direito às diferenças e, de certa forma, acabavam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele se desviam. Entendendo-se que esse modelo é produzido em uma sociedade de classes, regida pela luta entre dominantes e dominados, inevitavelmente acaba universalizando o padrão da classe que detém o poder de dominação. “As idéias pedagógicas se manifestam na tentativa de a concepção de mundo de classe dominante se tornar totalizante (apesar de seu carácter particularizante). Essas idéias se apresentam como tais enquanto se utilizam de *instituições pedagógicas* que lhes sirvam de suporte” (CURY, 1985, p.94).

O intuito da pesquisa era saber que mecanismos permitiam ocultar, na escola, a discriminação, a tal ponto de a maioria dos professores afirmarem, com veemência, que ali não existiam quaisquer mecanismos discriminatórios contra as crianças negras, pois, sobre o assunto, havia apenas silêncio. Corroboramos essa idéia mediante as dificuldades encontradas em nossa pesquisa com os professores.

Se a sociedade brasileira é marcada, de longa data, pela discriminação que penaliza a população negra e inferioriza sua produção cultural em relação ao chamado “saber universal”, nada justifica a não existência, na escola, de mecanismos discriminatórios, exatamente pelo fato de ser uma das instituições responsáveis pela organização e transmissão da cultura. Instituições pedagógicas são organizações elaboradas e difusoras da concepção de mundo dominante, por meio das idéias pedagógicas (...). A serviço de uma hegemonia, ajudam a dar suporte a interiorização normativa da classe subalterna, sob a forma de fé, da concepção dominante, pelos mecanismos de articulação/desarticulação” (CURY, 1985, p.94).

Clastres evidencia o poder que a palavra ou fala adquire nas práticas pedagógicas:

Malgrado o silêncio da escola, os movimentos e organizações populares denunciavam (e ainda o fazem) práticas pedagógicas que penalizam crianças e jovens negros. Neste sentido, era impossível desconsiderar, no plano da pesquisa, a *fala* dos movimentos contestatórios, sobretudo porque, em si, representa a recusa a permanecer no silêncio. Falar é antes de tudo deter o poder de falar. Ou ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra e só os senhores podem falar. Quanto aos súditos, estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror. Palavra e poder mantêm relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro (...) toda tomada de poder é também uma aquisição de palavra (CLASTRES, 1986, p. 106).

Para compreender o silêncio que paira sobre a discriminação racial, na escola pública, foi necessário estudar a *fala* (o rompimento do silêncio) daqueles que ali eram discriminados por pertencerem à população negra brasileira. No entanto, se o pesquisador for em busca da manifestação da discriminação racial, na escola, não a encontrará sob a forma de hostilidade explícita às crianças negras, tampouco sob a forma de repressão, mas lá estará, enquanto “saber”, enquanto “discurso”(GONÇALVES, 1985).

Marilena Chauí (1982), sobre os agentes pedagógicos, infere:

A discriminação racial, na escola pública, manifesta-se quanto ao patrimônio cultural da população negra brasileira. À medida que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito da diferença, acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira. Por outro lado, quando se legitima a particularidade cultural pelo saber científico, tenta-se, inevitavelmente, substituir a *fala* do discriminado pelo discurso da competência que cria os incompetentes sociais (CHAUÍ, 1982, p.19-20).

Rachel de Oliveira ao relatar as intervenções na educação realizadas pelo Movimento Negro no Brasil, na década de 1980, chama a atenção para o sofrimento das crianças negras ao evidenciarem o sentimento de exclusão, peculiar à grande maioria delas. Como demonstra um depoimento de uma criança: “Às vezes me sinto uma intrusa com certas reações de amigos e amigas” (OLIVEIRA, 1992, p. 109).

Na fala desta criança negra, identificam-se três pontos: a afirmação da existência da discriminação racial, a afirmação da igualdade humana entre brancos, negros e mestiços e o apelo ao combate à discriminação, baseando-se na igualdade universal dos homens, que transcende à situação racial e social.

As práticas de discriminação racial, tão disseminadas entre os profissionais da educação, não foram detectadas pelas crianças negras. Essa não-percepção se deve ao fato de ser mais fácil para as crianças negras perceberem a discriminação em situações concretas, nas quais a ação do racismo é imediata. A discriminação mais sofisticada, veiculada pelos livros didáticos, pelo currículo e pelos meios de comunicação, para a maioria das crianças pesquisadas passou despercebida. Dizer isso não implica afirmar que ao longo dos anos esse tipo de discriminação não venha a causar uma assimilação de estereótipos negativos, o que ocorre também com a criança branca (OLIVEIRA, 1992).

O Professor ao silenciar diante de situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações raciais estabelecidas no espaço escolar, pode comprometer o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes afro-descendentes, bem como pode contribuir para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade e práticas “naturalizadas” de discriminação e preconceito (CAVALLEIRO, 2003, p.32).

Tanto sobre a particularidade cultural da população negra, quanto sobre os processos de discriminação, o silêncio atua como mecanismo que permite ocultar as desigualdades. O “preconceito” está pautado em um forte componente emocional que faz com que os sujeitos se distanciem da razão. O afeto que se liga ao preconceito é uma fé irracional, algo vivido como crença, com poucas possibilidades de modificação. O preconceito difere do juízo provisório, já que este

último é passível de reformulação quando os fatos objetivos demonstram sua incoerência, enquanto os preconceitos permanecem inalterados, mesmo após comprovações contrárias (HELER, 1988).

Os que possuem tal crença constroem conceitos próprios, marcados por estereótipos, que são os fios condutores para a disseminação do preconceito, pois se encontram em consonância com os interesses do grupo dominante, que utiliza seus aparelhos ideológicos para difundir a imagem depreciativa do negro. Nesse sentido, o estereótipo leva a uma "comodidade cognitiva", pois não é preciso pensar sobre a questão racial de modo crítico, uma vez que já existe um (pré) conceito formado, fazendo com que os sujeitos simplesmente se apropriem dele, colaborando para a acentuação do processo de alienação da identidade negra. Esses estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita, ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando a sua inclusão social (MENEZES, 2002).

A conseqüência dessas construções preconceituosas é a manifestação da discriminação, uma *ação* que pode variar desde a violência física, quando grupos extremistas demonstram todo o seu ódio e intolerância pelo extermínio de determinada população, até a violência simbólica, manifestada por rejeições provenientes de uma marca depreciativa (estigma) imputada à sua identidade, por não estar coerente com o padrão estabelecido (branco/europeu).

De acordo com Goffman (1963):

O termo *estigma* é de origem grega e se referia a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar o seu desvio e atributos negativos com a imputação do estigma, servindo de aviso para os "normais" que deveriam manter-se afastados da pessoa "estragada", "impura", "indigna" e "merecidamente" excluída do convívio dos "normais" (GOFFMAN, 1963).

A impressão do estigma depende da visibilidade e do conhecimento do "defeito". A partir dessa confirmação, o sujeito pode tornar-se desacreditado em suas potencialidades, passando a ser identificado não mais pelo seu caráter individual, mas de acordo com a sua marca, destruindo-se a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade. No caso da população negra, o seu *defeito* é evidente, já que sua cor a "denuncia", passando então a experimentar no seu próprio corpo a impressão do estigma e, a partir deste, ser *suspeito* preferencial das diversas

situações que apresentam perigo para a população.

Em se tratando da auto-estima dos alunos negros, Barbosa afirma:

seja porque os livros didáticos apresentam problemas nessa área, seja porque as práticas pedagógicas tendem a reforçar um modelo “branco” de sucesso escolar, esses alunos têm baixa auto-estima, o que acaba se traduzindo em fracasso na escola. Se parece ter havido algum avanço com a correção das manifestações de racismo nos livros escolares, ainda falta um longo caminho a ser percorrido para a definição de modelos de convivência social tolerantes, a serem “ensinados” e “praticados” por meio dos nossos parâmetros curriculares; e para a identificação dos traços de identidade que devam ser fortalecidos por intermédio da escola... Essa discussão coloca em pauta o problema do valor que a educação escolar tem para diferentes grupos sociais e dos caminhos que a escola encontra para atrair e conservar as crianças e os jovens oriundos de grupos mais distantes da instituição (BARBOSA, 2005, p. 16).

Numa pesquisa realizada numa escola pública em Campinas, foi solicitado às crianças que falassem sobre si em uma redação. A criança negra se auto-referia de modo depreciativo, descrevendo-se a partir do discurso dos seus colegas: "feia, preta, fedorenta, cabelo duro". Não se sentia desejada, portanto, pelos meninos como as suas outras colegas que tinham um cabelo grande e liso (OLIVEIRA, 1994).

Nesse caso específico, as crianças negras e brancas relacionavam-se de modo tenso, segregando e excluindo. A postura introvertida da criança negra a impedia de participar das atividades propostas, com medo que os outros rissem dela, ou seja, para não ser rejeitada ou ridicularizada, ela preferia calar sua voz e sua dor. As situações de sala de aula geravam um profundo desconforto agravado pelo sentimento de não-pertença.

Nesse sentido, a criança negra poderá ser simbolicamente invisibilizada pela ausência da figura do negro no contexto escolar, ou pela linguagem verbal – insultos e piadas – proveniente do seu grupo social, demonstrando de modo explícito o desrespeito dirigido a essa população, aprendido muito cedo pelas crianças brancas (MENEZES, 2002).

A criança negra poderá incorporar esse discurso e sentir-se marginalizada, desvalorizada e excluída, sendo levada a falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem transmitida às crianças de que para ser humanizado é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja,

ser branco.

Esses estímulos de *branquidade* são em geral transmitidos pelo sistema social e, às vezes, pela família. Tal tipo de ação conduz não apenas à desvalorização do "eu", mas também acarreta intensa angústia, porque a criança não consegue corresponder às expectativas. Assim, a identidade da criança negra passou a ser lesada: ao se voltar para o seu próprio corpo, as crianças encontram as marcas da exclusão, rejeição e, portanto, insatisfação e vergonha (MENEZES, 2002).

A população negra poderá acabar por negligenciar a sua tradição cultural em prol de uma postura de *embranquecimento* que lhe foi imposta como ideal de realização. Esse posicionamento foi decorrente da internalização de que "embranquecer" seria o único meio de ter acesso ao respeito e à dignidade. Esse ideal de *embranquecimento* faz com que a criança deseje mudar tudo em seu corpo. No discurso de uma das crianças entrevistadas, Oliveira (1994) salienta uma frase: "Eu queria dormir e acordar branca do cabelo liso". A fala dessa criança leva a supor que seria como acordar de um pesadelo, povoado de insatisfação, vergonha e rejeição. A criança não entende nem é entendida nesse sistema educacional, que parece reproduzir o padrão hegemônico, *estigmatizando* a criança negra como incapaz e rebelde (OLIVEIRA, 1994).

Assim, é possível inferir que o estigma e o estereótipo de "ser inferior", imposta ao negro pelo sistema escolar deixam marcas profundas na sua auto-estima e na sua forma de conceber-se e conceber o mundo à sua volta. D'Adeski afirma:

A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de auto-estima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação (D'Adeski, 1997).

Essa padronização social que vê o negro com possibilidades intelectual inferiores e que é comprovada no cotidiano escolar através da exclusão e desqualificação dos alunos nas escolas por causa de suas características físicas, cor de pele, gênero e religiosidade, nos faz refletir quão desafiadora é a questão racial na escola e buscar novos caminhos de superação deste problema.

3.4 A FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural passou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea¹².

Autores como Roger Chartier¹³ (1990), Robert Darnton (1990), Choppin (1992) e, no Brasil, Kasumi Munakata (1997), chamam a atenção para a complexidade que este objeto cultural detém. Por seu caráter contraditório, tem gerado intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mesmo sendo considerado fonte de acesso ao saber institucionalizado de que dispõem professores e alunos, e constituir o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino no cenário atual da educação brasileira.

A historiadora Circe Bittencourt (1993) lista algumas das muitas concepções sobre o livro didático que buscam sintetizar essa complexidade, dentre elas a que diz tratar-se de um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, de possuir um estreito vínculo com o poder instituído, e ter sido concebido como instrumento para fixar e assegurar uma determinada postura educacional, veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias. Embora envolto em contradição, os livros de texto possuem uma longa história. Há séculos conhecido no mundo ocidental, converteu-se em parte fundamental da educação e do ensino.

A professora Regina Zilberman (2005) acredita que um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil deve ter sido o *Tesouro dos meninos*, obra traduzida

¹² Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2005).

¹³ O livro, de acordo com Roger Chartier, buscou sempre instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser entendido ou, mais, a ordem almejada pelo olhar da autoridade que o encomenda ou permite a sua publicação e circulação (RIBEIRO, 2006).

do francês por Mateus José da Rocha. Na mesma linha, a Imprensa Régia publicou *Leitura para meninos*¹⁴, “coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre a geografia, cronologia, história de Portugal e história natural”.

Segundo Freitag (1989, p. 12), “em programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro – 1931/1956, Guy de Holanda (1957) defende a tese de que o livro didático nacional é uma consequência direta da Revolução de 1930”. Até então, os compêndios usados nas escolas, eram originários da França. Com a queda da moeda nacional, conjugada com o encarecimento do compêndio francês, os livros produzidos no Brasil, tiveram condições de competir com os estrangeiros.

A sua trajetória tem início, segundo Lorenzoni (2004), em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) que, de imediato, não sai do papel. Só em 1934, quando Gustavo Capanema torna-se ministro da Educação do governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebe suas primeiras atribuições: a edição de obras literárias para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais e a expansão do número de bibliotecas públicas.

O INL estruturou-se com vários órgãos operacionais menores, entre os quais a “coordenação do livro didático”. “Competia a essa coordenação: planejar as atividades com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático” (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989, p. 12). Em 1938, o livro didático entra na pauta do governo. O Decreto-Lei nº. 1.006/38 institui a Comissão Nacional do Livro Didático para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras (LORENZONI, 2004).

O Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938 define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático. Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham

¹⁴ Segundo Zilberman (2005) o livro *Leitura para meninos*, encontrou público entre as crianças que aprendiam a ler, assimilavam padrões morais e estudavam os conteúdos de disciplinas curriculares,

total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, compêndios escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989).

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar sistemática. Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos saberes por cuja difusão a escola é responsável. Na sala de aula, tem sido um importante instrumento, na medida em que tem servido, como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. Sob essa ótica, o manual didático pode ser considerado como um “depositário dos conteúdos escolares”, ao transmitir conteúdos considerados relevantes para a sociedade numa determinada época, mas fundamentalmente, realizando uma “transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (BITTENCOURT, 2001, p. 72-73).

Por outro lado, passou a ser um “instrumento pedagógico” ao sistematizar e organizar os conteúdos, elaborando as “estruturas e as condições do ensino para o professor”. Além de textos, o livro didático, traz em seu bojo tarefas a serem realizadas pelos alunos “para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção de conteúdos” e que poderiam ser considerados, segundo Cuesta (1998, p.

109), como a “marca pedagógica” do manual didático, e, nesse processo, tornando o conteúdo didatizado. Portanto, o livro didático apresenta, além do conteúdo específico, da disciplina, “como esse conteúdo deve ser ensinado” (BITTENCOURT, 2001, p. 72).

Os manuais escolares, assim como as escolas, existindo dentro de um complexo contexto político e social, precisam, conforme Ribeiro (2006), ser considerados em seu aspecto de produto, como resultado da interação de um conjunto de normas, disposições e políticas culturais. Cuesta nos diz que o seu uso tem sido regulado pela “economia política”, que se define em três dimensões: “o Estado se reserva a autorização ou supervisão administrativa, as empresas editoriais a produção e venda e os professores a recomendação e o uso”. Portanto, como “produto cultural” é “o resultado de três níveis de decisão: o Estado, o mercado e a corporação profissional dos professores” (CUESTA, 1998, p. 28).

As discussões em torno do livro didático estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo.

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929/1996), só com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que começam sua avaliação anterior à distribuição nas escolas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído em 1985 e vem ao longo dos anos se aperfeiçoando para atingir o seu principal objetivo, segundo o governo que é uma educação de qualidade. Com a finalidade de distribuir gratuitamente livros escolares aos estudantes matriculados no ensino fundamental das escolas públicas, o PNLD contribui para universalizar e melhorar o ensino de 1^a a 8^a série, além de promover a valorização do magistério, conferindo ao professor a tarefa de escolher o livro didático.

O programa é administrado pelo FNDE, com financiamento do Salário-Educação e recursos do Orçamento Geral da União. Entre os anos de 1994 e 2003, o PNLD adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2004, um total de 915,2 milhões de unidades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 172,8 mil escolas públicas de Ensino Fundamental. Nesse período, o PNLD investiu R\$ 3,2 bilhões.

O Programa tem como objetivo prover as escolas das redes federal, estadual e municipal com obras didáticas e dicionários de qualidade. Os livros didáticos são distribuídos gratuitamente para os estudantes de todas as séries da rede pública de ensino fundamental. Com a ampliação do programa, passaram também a ser atendidos os alunos de nível médio, através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (Pnlem). A partir de 2003, as escolas de educação especial públicas e as instituições privadas definidas pelo censo escolar como comunitárias e filantrópicas foram incluídas no programa.

A definição do quantitativo de exemplares a ser adquirido para as escolas estaduais, municipais e do Distrito Federal é feita com base no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que serve de parâmetro para todas as ações do FNDE. Os resultados do processo de escolha são publicados no Diário Oficial da União, para conhecimento dos Estados e Municípios. Em caso de desconformidade, os Estados e Municípios podem solicitar alterações, desde que devidamente comprovada a ocorrência de erro. O PNLD é mantido pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. Em 2006, o investimento foi de R\$ 63,7 milhões. Em 2007, o valor previsto no orçamento é de R\$ 679,9 milhões.

De modo geral, as políticas públicas em torno do livro didático recebeu nos últimos anos maior interesse dos governantes. Por uma educação de qualidade e uma universalização do ensino de 1ª a 8ª série, bem como pela promoção e valorização do magistério, o governo federal, através do crescente investimento nesta área, faz do PNLD o maior programa de livro didático do mundo.

Nessa pesquisa procuramos apontar as principais críticas que se faz à

produção do livro didático no que diz respeito ao seu conteúdo referente às questões raciais tão problematizadas nos últimos anos pelos movimentos sociais negros.

3.5 A IMAGEM DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, conforme inferimos acima, mesmo envolto em contradição, suscitar intensas polêmicas e críticas de muitos setores; provocar debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, bem como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências, ainda é nos dias atuais, um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas¹⁵.

Silva (2005) afirma que muitas vezes, o livro didático se constitui como a única fonte de acesso ao conhecimento, tanto por professores, em razão das condições de trabalho, ou seja, salas de aulas repletas de alunos e escassez de materiais pedagógicos, como também pelos alunos, que oriundos das classes populares e de baixa renda, é pouco provável que tenham contato com outras leituras. Assim, “em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade¹⁶ que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor” (SILVA, 2005, p. 23).

Bittencourt (1993) alude a esse material pedagógico, como sendo responsável por inculcar normas e ideologias, portar valores e uma cultura específica. Na medida em que desempenha esse papel, o de privilegiar uma determinada cultura, necessariamente outras são invisibilizadas, inferiorizadas, de modo que, os sujeitos dessas culturas passam, segundo Ana Célia da Silva (2005), a ser “representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais

¹⁵ Em 2003, após denúncia de um pai de aluno, o governador Joaquim Roriz, considerando a análise e o pedido do Senador Paulo Paim (PT-RS), proibiu na rede pública do Distrito Federal o livro Banzo, Tronco e Senzala. Segundo o senador, a comunidade negra aparecia no livro como macacos ou mortos-vivos. Fonte: O Estado de S. Paulo, São Paulo, 11 mar. 2003, p. A12.

¹⁶ Freitag, Motta e Costa (1989), depois de analisarem pesquisas brasileiras sobre o livro didático no cotidiano de professores, chegaram a conclusão de que o livro didático não funciona em sala de aula como instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último da verdade.

pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania”.

Nesse sentido, o livro didático suscita uma série de questões, dentre as quais, aquela em que aparece como reprodutor de uma realidade simplificada e falsificada, de um modelo social excludente e preconceituoso, de expandir estereótipos e visões idealizadas de mundo, segundo denúncias do movimento negro e de pesquisadores, que o acusam de ostentar e reproduzir valores eurocêntricos.

A representação dos negros em livros didáticos foi preocupação explícita a partir da constituição do Movimento Negro Unificado/MNU, em 1979. Uma das principais reivindicações do movimento negro foi a “mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a auto-estima e o orgulho” (GUIMARÃES, apud SILVA, 2005, p. 99).

Ainda conforme Ana Célia Silva (2005, p. 23), em “relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas”.

Segundo Negrão (1988), os estudos sobre raça e livros didáticos e paradidáticos no Brasil iniciaram-se na década de 50, com a pesquisa de Dante Moreira Leite: *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*. Segundo SILVA (2005), nessa pesquisa não se evidenciou formas diretas de preconceito, mas apontou traços discriminatórios confirmados por pesquisas posteriores.

A não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através da História do Brasil (NEGRÃO, 1988).

O estudo pioneiro de Moreira Leite (1950) foi seguido por dois trabalhos: "Valores e estereótipos em livros de leitura" de Bazzanella (1957) e a pesquisa *Estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário*

brasileiro (Hollanda, 1957). Ambos foram realizados no contexto institucional do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), integrando um projeto patrocinado pela Unesco. Bazzanella, buscando nos textos explicitações de preconceito racial, encontrou-as, também, poucas vezes, nos livros de leitura, mas apreendeu traços de tratamento discriminatórios dispensado aos personagens negros.

Apreende-se, nessas primeiras pesquisas, uma concepção latente de que o racismo (via preconceito) se expressaria em proposições de hostilidade racial ou proposições que defendessem a inferioridade natural dos negros, à maneira das teorias racistas do século XIX. Daí a expressão que passou a circular, "preconceito ou racismo explícito ou implícito". Além do preconceito, as pesquisas da época privilegiam o conceito de "estereótipo", que vinha sendo popularizado pela entrada da psicologia social no Brasil. Quadro 1.(ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 134)

Quadro 2 - - Referências sobre estereótipos e preconceitos na literatura didática brasileira na década de 1950.

Autor	Pesquisa/Publicação	Resultados
Dante Moreira Leite (1950)	“Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros”	Chegou-se às seguintes formas assumidas de preconceito: caracterização de personagens negros em situação social inferior; superioridade da raça branca em beleza e inteligência; postura de desprezo e/ou piedade em relação aos negros e combate do pré conceito por exemplos da História do Brasil.
Programa de Atividade do CBPE e UNESCO (1956 e 1957).	“Projeto de análise do conteúdo de livros didáticos e de manuais utilizados por professores e alunos.”	Avaliação do impacto desse material sobre as crianças leitoras. Como resultado desse projeto dois artigos foram publicados por Bazzanela e Hollanda em 1957.
Bazzanela (1957)	“Valores e estereótipos em livros de leitura.”	Análise de dez livros de leitura destinados à 4ª série primária, em busca de estereótipos e valores explícitos. Os resultados: incidência mínima de preconceito explícito (duas vezes). A partir de observações, detectou-se que a figura do negro estava associada a funções subalternas, escravidão e à figura do contador de histórias.
Hollanda (1957)	“A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destina-se ao curso secundário brasileiro.”	Análise de 20 manuais do antigo curso ginásial (quatro de História Moderna e Contemporânea; seis de História da América e dez de História do Brasil). Os resultados: cinco manuais referiam-se à escravidão como algo condenável; quatro aos maus tratos durante o tráfico, sendo a figura dos donos de escravos positiva (não referido os maus tratos por eles dispensados). A maioria dos manuais justificava a escravidão como uma necessidade econômica.

FONTE: ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA (2003).

No final dos anos 1970, e no transcorrer dos anos 1980, ocorreu uma nova onda de estudos que tratam direta, ou indiretamente, do tema, o que parece ser fruto tanto de novas tendências nos estudos sobre relações raciais no Brasil, quanto de movimentações no campo da educação. O surgimento das teorias reprodutivistas no âmbito da sociologia é aventado por Pinto:

Embora nem sempre estes estudos cheguem a explicitar a linha teórica que os sustenta, pode-se perceber que todos eles, de uma maneira ou de outra, se inspiram nas teorias reprodutivistas, enfatizando assim o papel da escola como reprodutora das discriminações existentes na sociedade contra determinadas categorias étnico-raciais. (PINTO, 1992, p. 43)

Partindo de outros pressupostos políticos e teóricos – combate ao racismo em sua versão brasileira, a desigualdade racial como um dos eixos de constituição da sociedade brasileira – algumas pesquisas propuseram novas metodologias capazes de captar as nuances de discriminações raciais contra negros no Brasil e na África, em perspectiva histórica ou não, produzidas e veiculadas pelos livros didáticos (PINTO, 1981; SILVA, 1989). De modo geral, essas pesquisas chegaram a

conclusões muito parecidas entre si.

Quadro 3 - Algumas características detectadas pelos estudos sobre representações das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros

<p>§ Importância de personagens. Branco como representante da espécie, muito mais freqüente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 1988b); negro menos freqüente nas ilustrações, prioritariamente identificado pela etnia, ao passo que o branco por nome próprio e atributos familiares (Pinto, 1987; Silva 1988a). Estudo posterior de Silva (2000, 2001a) aponta maior índice de representação de negros no centro ou em posições de destaque e aumento proporcional de número de personagens, mantendo a sub-representação de negros. Personagens negros aparecem menos freqüentemente em contexto familiar (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Quando apresentada, a família é invariavelmente pobre (Triunpho, 1987). Os papéis familiares são omitidos ou menos numerosos (Silva, 1988).</p>
<p>§ Crianças negras representadas em situações consideradas negativas, raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (Silva, 1988a, 2000, 2001a) afirma a humanização no tratamento, com menções positivas à criança negra; a utilização de nome próprio para tal criança; a presença em práticas de atividades de lazer e em situação escolar.</p>
<p>§ Tratamento estético das ilustrações apresenta o negro com traços grotescos e estereotipados (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a). Silva (2000, 2001a) relata a representação positiva de características fenotípicas</p>
<p>§ Apresentação dos negros e mestiços prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro, em contraponto com os personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia (Pinto, 1987, Chinellato, 1996).</p>
<p>§ Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura européia (Triunpho, 1987; Silva, 1988a, 2000, 2001a; Chinellato, 1996; Oliveira, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (Pinto, 1999).</p>
<p>§ Livros didáticos mantiveram a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (Oliveira, 2000).</p>

<p>§ Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentaram as concepções preconceituosas compartilhadas, ou “introjetadas”, pelos personagens negros (Chinellato, 1996)</p>
<p>§ Personagens negros tratados pelas crônicas são pobres ou miseráveis e desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados. Por outro lado, as narrativas das crônicas fazem uso da existência do preconceito e do ridículo a que este submete os agentes preconceituosos. Nota-se a “polifonia” dos textos, que comunicam mensagens diversas, por vezes contraditórias, por meio de recursos discursivos diversificados (Chinellato, 1996).</p>
<p>§ Predominância de perspectiva eurocêntrica da história. Negação de outros pontos de vista e omissão de fatos históricos que concorreriam com a visão européia (Triunpho, 1987, Negrão, 1988; Oliveira, 2000).</p>
<p>§ Oliveira (2000) e Pinto (1999) relatam que os livros didáticos assimilaram determinadas críticas que foram realizadas, passando a tratar de eventos históricos antes relegados, e iniciando a inclusão do negro como participante em processos históricos. Mas ainda encontraram-se, nos textos didáticos, afirmações restritivas e abordagens simplificadoras. Relatam a ênfase na representação do negro escravo, vinculado-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco tratada a diversidade de sua condição (Oliveira, 2000). No que se refere à resistência negra enfatizaram-se manifestações individuais em lugar de coletivas.</p>

Fonte: Silva (2005).

Os resultados das pesquisas dos anos 1980 e 1990, que analisaram representações contemporâneas no negro nos textos e nas ilustrações, permitem apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos. A depreciação se associa a uma naturalização e universalização da condição de ser branco: sua pertença racial não necessita ser explicitada (PINTO, 1981; SILVA, 2001c).

Os principais indicadores são os transcritos no quadro 2: sub-representação

de negros (e indígenas) no texto e ilustrações; atribuição de papel subsidiário, na construção literária, pictórica e no contexto social, aos personagens negros, adultos e crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, no texto e nas ilustrações, ocorre, por vezes, associação da negritude à animalidade (PINTO, 1981; SILVA, 1989; CHINELLATO, 1996).

Silva (2000, 2001b), analisando uma amostra de livros didáticos de Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental, identifica numa coleção de livros que "apresentavam maior frequência de representações positivas do negro" (5 títulos) algumas tendências novas: humanização no tratamento, com menções positivas à criança negra; utilização de nome próprio para referir-se à criança negra; ausência de associação entre animais negros e negros; maior destaque nas ilustrações; diversificação de contextos sociais, familiares e profissionais na representação de negros; valorização positiva de traços físicos.

A despeito desses sinais de mudanças, ainda é possível encontrar livros didáticos que veiculam imagens violentamente discriminatórias contra os negros, como *Banzo, tronco e senzala*, publicado em 1996, pela editora Habra, de autoria de Elsi Nascimento e Elzita Melo Quinta, com ilustrações de negreiros e que foi proibido de circular nas escolas públicas do Distrito Federal¹⁷. O notável é que tais componentes racistas podem conviver com a exortação de valores igualitaristas e lições de combate ao racismo.

A busca de uma integração entre essas duas tendências (propostas de combate ao preconceito e exortação igualitarista associada à discriminação racial) provocou interpretação de Rosemberg (1985) sobre a literatura infanto-juvenil considerada, no Brasil, como literatura paradidática.

Se bondade, fraternidade, honestidade, respeito mútuo, controle dos impulsos primários constituem princípios judiciosamente externados [pela literatura infanto-juvenil], discriminação, opressão, negação e violentação, constituem princípios-guia

¹⁷ O Estado de S. Paulo, São Paulo, 11 mar. 2003, p. A12.

na criação de personagens. Se, de um lado, a caça ao índio é explicitamente condenada, a narrativa apresenta, por outro, um personagem índio próximo à animalidade. Se a crítica ao preconceito racial é objeto de longo discurso, o negro é tratado como objeto (ROSEMBERG, 1985).

Para Rosemberg (1985), a literatura infanto-juvenil estabelece uma relação entre desiguais – o adulto que narra ou ensina à criança uma sociedade adulta branca idealizada – e uma relação entre iguais, quando a equipe de produção, ilustrador, crítico, editor e bibliotecário criam para um público, que se representa como sendo formado por crianças e adolescentes brancos, a visão branca dominante sobre a raça negra.

É esta dualidade igual-desigual que explica o fato de, num mesmo texto, discursos igualitários coexistirem com representações discriminatórias de personagens. O preconceito veiculado pela literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar a criança branca. (NEGRÃO, 1988)

Quanto aos antigos livros de Estudos Sociais e aos antigos e atuais livros de História, as pesquisas evidenciam como tendência predominante a perspectiva eurocêntrica, a ênfase na representação do negro associado à escravidão, a omissão a práticas de resistência negra, o tratamento de negros como objeto.

Oliveira, analisando livros de História publicados entre 1978 e 1998, apresenta como temas recorrentes: Trabalho negro e resistência, formação do povo brasileiro, eurocentrismo e cultura dos povos africanos. A equipe de produção relata que mesmo em obras que anunciam, em suas apresentações, a tentativa de romper com os paradigmas da chamada "história tradicional", a narrativa "eurocêntrica" acaba sendo prevalente. Ao discutir a apresentação, pelos livros didáticos, do processo de escravidão, apresenta dados sobre uma modificação na forma de abordagem dos conteúdos (OLIVEIRA, 2000).

Os livros de primeira década do período de abrangência do estudo guardam uma maior proximidade com linhas historiográficas mais tradicionais, que, em geral, não apresentavam o negro como sujeito histórico, mas como dependente de ação de outros. Nos livros de edição mais recente, com a utilização de outras perspectivas historiográficas, ocorreu a diminuição dessa tendência. Por exemplo,

sobre a abolição, tais livros vão além da simples apresentação da Princesa Isabel e de outros abolicionistas. Mas, no geral, ainda mantêm uma homogeneidade na representação do negro.

São muitas ilustrações que apresentam o negro escravo, vinculando-o à passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco trabalhando a diversidade de sua condição. As ilustrações, em sua maior parte, mantêm o modelo de imagens canônicas, onde “a maioria das ilustrações, assim como ocorre com os textos, é sobre trabalho escravo [ou] relaciona-se ao seu cativo. As imagens do século XIX, produzidas por Debret e Rugendas, são presenças obrigatórias nos livros didáticos” (OLIVEIRA, 2000, p. 106-107).

Escutando cinco professores de História, militantes do movimento negro, Oliveira informa:

No entender dos entrevistados o livro didático estaria, em síntese, prejudicando a população negra. Em primeiro lugar, por veicular uma organização de conteúdo que não permite ao negro ter visibilidade enquanto sujeito do processo histórico. Em segundo, o livro didático mantém a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada. Por último, foi criticado o fato dos livros estarem substituindo o mito da democracia racial, pelo mito da mestiçagem que anularia a construção de uma identidade negra (OLIVEIRA, 2000, p. 127).

Pinto também nota modificações em livros de História destinados à formação do magistério. A autora aponta, ao lado da persistência de enfoques "tradicionais" – a ênfase no negro escravo, a omissão quanto à complexidades das culturas africanas –, algumas mudanças, mitigadas é verdade. Assim, se os livros abrem espaço para a resistência negra, sua ênfase se dá em manifestações individuais. Menciona-se, pois, o "herói da consciência negra", Zumbi dos Palmares. Omitem-se, porém, manifestações de resistência coletiva.

Nesse sentido, apesar de todas as pesquisas que buscam de certa forma, discutir, analisar, problematizar as imagens do negro nos livros didáticos, é possível afirmar que não houve grandes avanços do ponto de vista político e ideológico nestas produções. De modo geral, nos livros didáticos, poucos são os autores que se preocupam, de fato, em contextualizar de modo positivo o continente africano e sua influência cultural, econômica, política e religiosa na sociedade brasileira.

3.6 A CONSTRUÇÃO DA LEI 10.639/03 E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

A experiência das ações afirmativas no Brasil tem o protagonismo dos movimentos sociais anti-racistas, desde o início do século XX, através da imprensa negra e de organizações como a Frente Negra Brasileira (1948), o jornal "quilombo" (1948), o Teatro Experimental do Negro (TEN) que, em 1948, já exigia que, "enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros como pensionistas do Estado".

Ação afirmativa aqui entendida como políticas específicas de promoção de igualdade de oportunidades e de condições concretas de participação na sociedade - para a superação do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais. Mesmo com resistências de alguns setores da sociedade, não é mais possível negar que o racismo é uma questão presente na realidade brasileira e que, portanto, precisa ser superado (NASCIMENTO, 2006).

Apesar das ações afirmativas resistirem bem às críticas que lhes são feitas em nome da Justiça e do Direito, cabe-nos interpelar seu efetivo efeito na complexidade das práticas sociais brasileiras e sobre seu impacto no imaginário inter-ético brasileiro, perpassado por idéias de democracia racial e negação de preconceitos. Entendendo aqui como democracia racial a plena liberdade dos indivíduos numa determinada sociedade, independente de sua cor ou raça.

É importante ressaltar que as políticas de combate ao preconceito nunca foram levadas a sério, já que aqui há uma negação do preconceito. O que se sustenta na expressão de Florestan Fernandes: "o brasileiro tem preconceito de ter preconceito". Portanto, o tratamento jurídico e social do problema do racismo do Brasil segue sendo logicamente compatível com o fato de ter sido este um dos últimos países do mundo a abolir a escravatura e o primeiro a proclamar possuir uma democracia racial.

Abdias do Nascimento já sinalizava o desejo da implementação de uma pedagogia afirmativa que viesse favorecer os "esfarrapados do mundo" como dizia Paulo Freire. Para Abdias era uma questão de honra e de justiça social. Chamando a atenção das pessoas do poder público para que assumissem sua parcela de responsabilidade na construção da igualdade e da justiça social, a fim de garantir a

cidadania à população mais fragilizada que era a população negra e ex-escrava daquela época.

Ficou claro desde muito cedo para o movimento negro que um dos caminhos de ascensão e superação da condição social dos negros, seria por meio da educação. Contudo, “mesmo sendo um passo importante, visto como fator de integração sócio-econômica e de competição com os brancos, após a abolição, o ingresso à escola, não foi suficiente para a sua ascensão” (SANTOS, 2004, p. 22).

O reconhecimento de que a escola tem uma responsabilidade no que tange a reprodução das desigualdades ou do preconceito racial, levou o movimento negro a perceber que a escola sozinha, mesmo sendo indispensável, não poderia resolver todos os problemas implicados na condição negra.

A questão não estava somente no acesso à educação, mas também naquilo que a escola veiculava. Com uma tendência eurocêntrica, a escola pregava o embranquecimento cultural e fazia propagar-se uma imagem depreciativa dos negros. As alusões feitas ao povo negro, tinha, via de regra, um caráter pejorativo, costumeiramente representado, por exemplo, nos livros didáticos como inferior, passivo, inculto e escravizado. Ora, a participação dos negros na história do Brasil, era apresentada como irrisória, elementar, insignificante frente à herança portuguesa, por exemplo.

Ao perceber esse papel de produtora e de reprodutora da discriminação racial contra os negros e seus descendentes, no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (intelectuais negros militantes) passaram a cobrar junto ao estado brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2004).

A educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. A luta histórica por ações afirmativas, ou seja, por políticas de promoção da igualdade racial resultou numa conquista expressiva.

Era necessário então, dizia o movimento negro, incorporar e reconhecer a identidade negra, e a legitimidade da cultura e as contribuições dos negros para a

formação social do Brasil. Uma das principais reivindicações foi a “mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino, os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a auto-estima e o orgulho” (GUIMARÃES, 2002, p. 106).

Embora a luta anti-racista tenha ressurgido nos anos 70, através de diversas organizações e grupos militantes, e o Movimento Negro Unificado tenha surgido em 1978, instituições e leis tenham sido implementadas na década de 80 - como a Fundação Palmares no Ministério da cultura; o conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em São Paulo; a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras no Rio de Janeiro; o conselho e a Lei Caó - a chamada "questão racial" só entrou de fato na agenda de debates de políticas públicas apenas na metade da década de 1990. De uma forma geral, foi nesta década, que a sociedade, o governo da União, as escolas e universidades, a mídia e outros entes estatais e privados passaram a discutir mais profundamente o racismo, o preconceito, a discriminação, a desigualdade racial e políticas contra esses problemas (NASCIMENTO, 2006).

Nesse sentido, o Estado Brasileiro reconhecendo a legitimidade da luta contra a superação do racismo, e da imagem inferiorizada produzida e reproduzida pelas instituições de ensino, incorporou por meio de leis, “disciplinas sobre a história dos negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino” (SANTOS, 2004, p. 26). Um exemplo foi a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990:

Art. 182. Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.
Parágrafo único. O dever do Poder público compreende, entre outras medidas:
VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais.

Outro exemplo foi a realização do I Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas nas Escolas Públicas, em 1991, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro:

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas conseqüências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência (NASCIMENTO, 1993, p. 11).

O marco da luta por ações afirmativas aconteceu, em 1995, com a "Marcha Zumbi dos Palmares - contra o racismo pela cidadania e a vida", realizada em 20 de novembro em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, o líder do maior e mais duradouro movimento social de libertação histórica brasileira e símbolo da luta dos negros no Brasil contra o regime escravocrata.

No tricentenário da morte de Zumbi dos palmares, comemorado em 20 de novembro de 1995, os discursos sobre a necessidade de implementação das políticas públicas, ações afirmativas, ações positivas, discriminações positivas, políticas compensativas, enfim, todas as expressões equívocas e equivocadas inspiradas na realidade norte-americana soaram com muita força, ocupando o lugar dos discursos habituais de simples denúncias de choro e compaixão (MUNANGA, 1996, p. 89).

No documento entregue durante a Marcha ao governo federal "Programa de superação do racismo e da desigualdade racial" a temática da educação é destacada com a reivindicação de alterações nos currículos escolares.

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado dos professores diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

A partir disso é que o Estado Brasileiro, pressionado pelo movimento negro, decidiu reconhecer publicamente a existência do racismo e suas conseqüências no

Brasil, e iniciar um processo de discussão sobre o problema e implementar algumas medidas de combate ao racismo.

Assim, a primeira medida concreta, em 20 de Novembro de 1995, foi a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), cuja missão era elaborar um diagnóstico, discutir e formular propostas e projetos políticos voltados para a valorização e melhoria das condições de vida da população afro-brasileira (NASCIMENTO, 2006).

Segundo Munanga, no mesmo ano, a Câmara dos Vereadores do Município de Salvador, promoveu no mês de agosto, um Encontro Nacional dos Vereadores contra o Racismo. “Os discursos na abertura da solenidade e nas mesas de debates foram claros: a confissão de que ‘somos racistas’, as denúncias e os pedidos de políticas públicas de combate ao racismo” (MUNANGA, 1996, p. 89).

Em 1996, foi promovido e organizado pelo Ministério da Justiça o seminário internacional "Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos", cujo objetivo era recolher subsídios para a formulação e organização de políticas públicas para a população negra. Este seminário foi a primeira atividade oficial de discussão de ações afirmativas para negros no Brasil e proporcionou ao movimento negro mais motivos ainda para pressionar o Estado Brasileiro, já que o discurso oficial passou a ser o da necessidade de criar estratégias e estabelecer medidas de combate ao racismo.

Houve também em 1996, o lançamento por parte do Governo da União do Programa Nacional de Direitos Humanos, “que estabeleceu várias metas de curto, médio e longo prazo para a promoção dos direitos humanos, porém, infelizmente, não foram feitos esforços para por em prática às medidas propostas, tanto pelo GTI quanto pelo Plano Nacional de Direitos Humanos” (NASCIMENTO, 2006, p.14).

No Paraná, também em 1996, realizou-se o I Fórum de Cultura Afro-brasileira de Londrina, onde um dos eixos temáticos foi a educação. Várias propostas foram aprovadas pela plenária final.

Não se pode falar em luta contra a discriminação racial, em valorização da cultura afro-brasileira, sem analisar o tema educação. Nesse sentido, dentro da programação do I Fórum de Cultura Afro-Brasileira, professores e pessoas representativas da comunidade negra de Londrina se reuniram no dia 28 de Abril, com o objetivo de analisar o tema *A educação e o*

negro. A discussão apresentada na Plenária final do Fórum se desenvolveu em cima dos seguintes eixos: 1) Análise da prática cotidiana dentro da escola em relação à questão negra; 2) O currículo escolar e o negro; 3) Elaboração de propostas (FÓRUM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA DE LONDRINA, 1996, p. 2).

É importante lembrar a participação do movimento durante o processo constituinte de 1988. Várias propostas foram debatidas pelas organizações negras sobre educação com o objetivo de que na nova constituição fosse contemplada no item educação, ações visando o combate ao racismo.

Nesse sentido, segundo Cosentino (2004), foram acatados dois artigos dentro da *Subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias* da Assembléia Nacional Constituinte:

Art. 4º A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.

Art. 5º O ensino de “história das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser.

Ao ser apresentada à Comissão geral da Ordem Social e à Comissão de Sistematização, a proposta ganhou outra redação.

Art. 85. O poder público reformulará, em todos os níveis, o ensino da história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro.

No entanto, com a argumentação de que o artigo deveria ser regulamentado em legislação específica, a redação final ficou desta maneira:

Art. 242. O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Assim, apesar das recomendações da Constituição de 1988, importantes documentos de política educacional foram discutidos e aprovados pelo Congresso Nacional sem se comprometer com medidas voltadas para o enfrentamento da diversidade étnico-racial:

- a) o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);
- b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que orientam que a pluralidade cultural seja tratada como tema transversal nas atividades curriculares;
- c) o Plano Nacional de educação (2001). Neste, houve pouca preocupação quanto à preparação dos professores - seja do ensino infantil ou do fundamental -

para lidarem com conteúdos, tais como: origem da diversidade; representação negativa que a criança negra tem de si, pois a escola a projeta como escrava, sujeito passivo da história, escravizada e, num ato de indulgência dos brancos, libertada; ausência de feitos gloriosos dos negros - não há heróis negros (Zumbi só foi reabilitado na história em 1995 com a “Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida”, realizada em 20 de novembro em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares), falta de conhecimento sobre a religião dos negros, em geral tratada como feitiçaria ou demonizada; falta de estudos sobre História da África, em geral representada somente como uma grande selva, povoada por homens trajando tanga e segurando lanças, elefantes, leões e zebras. Isso possibilita uma visão parcial da realidade do continente africano, também rico em culturas e riquezas de grandes civilizações milenares (MUNANGA, 2004).

Em 1996, durante o debate sobre a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a então Senadora Benedita da Silva, representando o movimento negro, traz de volta a proposta de alteração curricular, apresentada no processo constituinte. Sendo assim, o parágrafo 4º do artigo 26 da nova LDB ficou com a seguinte redação:

Art. 26 – Parágrafo 4º: O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

3.6.1 A LEI 10.639/03 COMO FRUTO DA LUTA ANTI-RACISTA DO MOVIMENTO NEGRO

Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro tem possibilitado ao Estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para a população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro.

A União pouco fez desde a promulgação da Constituição, até que em 2003, pela primeira vez na história, trata das desigualdades raciais como uma questão nacional e específica.

O então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, promulga e sanciona a lei federal de nº 10.639/03 - MEC, que altera a Lei de Diretrizes e Bases

da educação - 9394/96, tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira. O conteúdo programático a que se refere, incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. A lei institui também, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A Lei nº 9.394/96, passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’."

Com efeito, foi um considerável avanço em termos de legislação, a publicação desta Lei, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e que assinalam o quadro de intenções por parte do Estado brasileiro em eliminar o racismo e a discriminação racial. A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto à 7 de setembro de 2001, esse procedimento é mantido, sendo o Estado brasileiro signatário da Declaração e do Plano de Ação resultantes desta conferência (SECAD, 2006, p. 17-18).

Ao sancionar a Lei, o Presidente da República vetou parte da Lei aprovada pelo Congresso Nacional. Fora, dois vetos: um ao Parágrafo Terceiro do artigo 26-

A, outro ao Artigo 79-B:

Parágrafo terceiro do Art. 26-A – As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Artigo 79-B – Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Assim, no dia 10 de março de 2004, a fim de regulamentar a lei, o parecer CNE/CP 003/2004, elaborado pela Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, é aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de educação de 2004, e é de leitura fundamental para os envolvidos na implantação da LDB/Lei 10.639/2003 - administradores de sistemas de ensino, mantenedores, professores e todos os que elaboram, executam e avaliam programa de interesse educacional de planos institucionais, pedagógicos e de ensino (CEERT, 2005).

O Parecer, além de levantar uma série de princípios a respeito da questão racial e educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a serem abrangidos pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento. Também indica ações a serem tomadas pelo poder público das três esferas, para a implementação da Lei; entre elas, a necessidade de investimento na formação dos professores, o mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas das escolas, a articulação entre os sistemas de ensino e a confecção de livros e materiais didáticos que abordem a questão étnica e racial da nação brasileira. Orienta também que os Conselhos Estaduais de Educação façam a adequação do Parecer à realidade de cada sistema de ensino (ROCHA, 2000, p. 84-85).

Assim, o texto instrumentaliza o Estado e a sociedade a tomarem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravagista, e a evitarem políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, desde a abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (CEERT, 2005).

Ao inserir essa política nacional de educação direcionada para a promoção da igualdade de oportunidades e respeito às diferenças, os movimentos sociais negros e o Estado nacional tentam reverter, através da educação, os efeitos históricos do preconceito e da discriminação ao(a) negro(a) na sociedade brasileira.

O parecer apresenta uma reivindicação do cumprimento do artigo 205 da Constituição Federal por parte do Estado que diz:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional (BRASIL - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

A iniciativa de promover o estudo do conteúdo educacional referente à realidade social do(a) negro(a) ontem e hoje, tem o propósito de fazer com que o amanhã não seja repetição da situação atual, que privilegia, ainda, a reprodução do racismo na educação, gerando conseqüências devastadoras para a consciência de muitas crianças e jovens negros(as), que ao não se verem nos livros didáticos, seja em palavras ou em imagens, sofrem um verdadeiro genocídio.

Esta lei nos faz ultrapassar o estágio de ser contra ou a favor de políticas focalizadas em demandas específicas.

Passamos do estágio da axiomática (ser contra ou a favor das políticas de ação afirmativa) para o histórico-sociológico, ou seja, estamos em momento de compreender como se torna viável essa forma de intervenção, ou de como o processo das políticas focalizadas, ou políticas afirmativas, interfere na reversão das desigualdades e instaura processos de construção da igualdade social (GONÇALVES, 2004, p. 13).

Uma das principais justificativas à necessidade da nova legislação educacional, segundo o Parecer, é a necessidade de reconhecimento e valorização da história, da cultura e da contribuição dos negros na sociedade brasileira, visando desconstruir o mito da democracia racial:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se

os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

A escola é um espaço privilegiado para a superação do racismo e, para isso, deve ter o envolvimento de todos os educadores:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

O conhecimento da História da África e Cultura Afro-Brasileira são importantes, não só para os negros, mas para toda a sociedade brasileira, tendo em vista nossa composição étnico-racial:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004)..

A resolução 01/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em seu Artigo 3º, dispõe:

1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas (BRASIL - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Neste Parecer estão presentes os principais argumentos dos defensores da

nova legislação: valorização da identidade do negro; valorização das contribuições do negro na história do país; o combate ao mito da democracia racial e oportunizar a veiculação de conteúdos verdadeiros sobre o continente africano e sobre a história do Brasil para o conjunto da sociedade (ROCHA, 2006, p. 88).

Para a implementação da nova legislação, o Parecer tem-se configurado como um instrumento imprescindível para a reflexão da questão racial brasileira, pois, apresenta as razões e os encaminhamentos que justificam a mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96, em favor de uma educação democrática incluyente.

Contudo, como todo processo democrático é passível de críticas, não poderia ser diferente em relação a esse divisor de águas que é a Lei 10.639/03. As críticas ressoam em torno da questão de como torná-la efetiva, ou mesmo, se ela resolverá o problema educacional dos negros. A pergunta que fica é: como fazer essa Lei tornar-se efetiva no espaço escolar, quando este espaço, continua a reproduzir desigualdades sociais?

Algumas repercussões, dias depois da assinatura da Lei, dão conta de como ela foi recebida pelos órgãos de imprensa e por entidades interessadas. No Jornal Folha de São Paulo de 28 de Janeiro foi publicado um longo artigo sobre a Lei 10.639/03, com o seguinte título: *O Brasil Precisa de Lei para Ensinar a História do Negro?* Nele, o jornalista Antônio Goiz apresentou as principais críticas de especialistas ligados à educação e à inclusão da História da África e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino. Para Goiz, a Lei é desnecessária e autoritária:

Desnecessária porque a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, já afirmava que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (...) Autoritária porque, segundo educadores ouvidos pela Folha, contrária a tendência, especificada na LDB, de dar mais autonomia para as escolas trabalharem o currículo em sala de aula (GOIZ, 2003).

Grossi, autora da Lei, utiliza como argumento o fato de a história ser um elemento fundamental para a constituição da identidade do indivíduo e importante para a constituição da nacionalidade:

Reprimir ou negar certas partes significativas do nosso passado nos faz enfermos ou menos gente. Ora, ignorar a profunda e ampla presença do negro na nossa constituição como sujeitos é certamente produção da doença nacional (...) A sanção da Lei 10.639/03, de minha autoria, a primeira do mandato de Luís Inácio Lula da Silva, publicada em 9 de Janeiro de 2003, e a sua regulamentação podem ajudar a abrir mais e mais as portas para nossas lembranças com origem na África, curando-nos do empobrecimento que nos impõe a injusta ausência da riqueza do aporte que indiscutivelmente, nos brindou e nos brinda a parte negra de nossa nacionalidade (GROSSI, 2004, p. 67).

Apesar das críticas e polêmicas em torno da Lei 10.639, é inegável a importância dela para, se não resolver completamente a educação dos negros no Brasil, ao menos problematizar a questão racial e apontar novos caminhos para diminuir as grandes diferenças sociais existentes no interior das escolas de todo o Brasil. Em que pesem as dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, certamente causará um impacto social que, seja qual for, será em breve, objeto de novas pesquisas.

Assim, relacionando a pluralidade cultural e educação para a igualdade, pode-se pensar a possibilidade de criação de uma cultura da igualdade através da atuação da escola. Para isso, entendamos a cultura como acervo de conhecimento e saberes, tecnologias, linguagens e práticas culturais, presentes e possíveis nas formas desta sociedade. De um lado, temos uma razão que organiza as relações sociais cuja lógica é a exclusão; e de outro, o exercício de construir outra mentalidade que não admita a exclusão, que não sirva para instrumentalizá-la. Esse confronto de idéias faz parte da dinâmica dos sistemas escolares, no exercício do pensamento crítico.

Por outro lado anseia-se por um princípio ético centrado na busca da identidade humana, pois, desenvolvendo um "desconhecimento de si", o ser humano afasta-se do controle de sua vida, passa a compor a massa, perde a capacidade de julgar. Essa desumanização é condição "sine qua non" da intolerância às diferenças, da violência, especialmente a do racismo, que tem suas expressões históricas na inferiorização, no desprestígio e no isolamento de grupos populacionais como os negros e os indígenas, em grande número privados da riqueza material e do acesso aos instrumentos culturais da vida moderna, ficando para fora dos níveis mais altos de escolaridade e dos cursos profissionais de maior valorização.

Na pesquisa de campo analisamos os possíveis avanços e contradições da Lei

no interior da escola, haja vista ter passado quase quatro anos da sua implementação.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 PASSOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa sobre relações raciais no ambiente escolar trabalhamos com a abordagem qualitativa de natureza interpretativa. Tal escolha se justificou, em primeiro lugar, pela necessidade imposta pelo objeto, que instigava a “(...) perceber o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressam pela linguagem comum e na vida cotidiana” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 245).

Esta abordagem qualitativa permitiu ainda uma aproximação maior aos diversos significados atribuídos pelos atores às diferentes situações vividas pelos mesmos, possibilitando-lhes partilhar suas experiências mais significativas e reais do cotidiano. Assim, temos que “(...) uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas” (TRIVINÕS, 1991, p. 130). Além do que, a pesquisa qualitativa toma por base e fundamento a existência de uma ligação dialética entre o sujeito e a realidade à sua volta, havendo

(...) uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

A fim de aplicar esta perspectiva ao objeto a ser pesquisado, isto é, às relações raciais no ambiente escolar entre alunos e professores, bem como a prática educativa dos professores, e as imagens do negro nos livros didáticos e o manuseio deste em sala de aula, buscou-se uma aproximação do universo educacional no ensino público noturno de Curitiba. Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso por ser bastante amplo o número de escolas e pelo tempo que dispomos, relativamente curto para uma aproximação de caráter mais quantitativo do nosso objeto.

O primeiro movimento efetuado foi no sentido de buscar uma bibliografia que pudesse constituir-se em referencial teórico a saber: levantamento, leitura,

seleção, tratamento, análise e interpretação dos textos pertinente ao tema, com a finalidade de alargar e aprofundar o referencial teórico já pesquisado e citado anteriormente no projeto de pesquisa. Tal preocupação foi resultante da compreensão de que não existem fatos brutos, e uma compreensão científica de determinado processo ou fenômeno estará sempre ancorada em teoria capaz de orientar o olhar do pesquisador¹⁸ (DUHEM apud ARANHA & MARTINS, 1993).

Uma vez de posse de referencial teórico capaz de permitir a compreensão do nosso objeto, buscamos uma aproximação mais efetiva do mesmo, isto é, de como se dão as relações raciais e práticas educativas dos professores no interior de uma escola pública de periferia em Curitiba.

Neste sentido, procedeu-se investigação junto a algumas escolas para ver a possibilidade de realização da pesquisa. Agendamos algumas visitas numa escola e apresentamos o planejamento e a carta de solicitação da Universidade à diretora. Esta mostrou-se muito atenciosa, mas, ao mesmo tempo ficou preocupada com o resultado da pesquisa. Quis saber todo o conteúdo do trabalho e no final desconversou alegando uma série de dificuldades e empecilhos de que talvez a pesquisa não desse certo ali por conta do tema, dos professores e dos alunos que poderiam não colaborar com a pesquisa. A secretária nos forneceu uma cópia do projeto político pedagógico da escola com uma série de recomendações. Não foi possível entender que razões levaram a diretora a falar pelos professores e alunos sem ao menos consultá-los. Saímos dali com a certeza de que, se insistíssemos, teríamos sérios problemas de levar a pesquisa adiante. Decidimos procurar uma outra escola.

Depois de vários telefonemas tentando agendar uma visita numa outra escola, conseguimos falar com uma coordenadora que nos recebeu apreensiva em relação ao tema. Explicamos o propósito da pesquisa e ao falarmos que um dos objetivos

¹⁸ Neste sentido, este trabalho é motivado por uma busca de identidade pessoal e social, ancorada nas discussões da UFPR, do NEAB e dos Departamentos de Pós-graduação em Sociologia e Educação, que nos proporcionaram as leituras e as aulas da maior parte do referencial teórico que discute relações raciais na escola e que está contemplada nesta dissertação. Da mesma forma, a aproximação do campo de pesquisa (escola de periferia), que proporcionou o êxito deste trabalho.

era analisar como a lei 10.639/03 estava sendo trabalhada no colégio, a coordenadora imediatamente se levantou da cadeira e, como num convite à nossa retirada, falou-nos que já estava havendo alguns estágios da universidade federal na disciplina de história e que a professora já estava cansada de atender essas pessoas e que, portanto, procurássemos outra escola onde os professores tivessem mais tempo para nos atender. Entendemos o recado e mais do que depressa nos retiramos do local.

O professor de metodologia do Programa já havia nos alertado que este tema despertaria desconfiança, insegurança e rejeição por parte dos entrevistados porque, coloca-os de frente a questões que na escola, principalmente na escola, “não é de bom tom tocar” por várias razões que abordaremos mais adiante na análise dos resultados.

Assim, procuramos uma terceira escola que logo surgiu com um contato com a professora Clair Salete Antonietti¹⁹, docente nos sistemas público e privado de educação. Numa conversa informal em reunião com professores ficou sabendo das dificuldades que estávamos enfrentando para encontrar receptividade no campo de pesquisa e demonstrou interesse em ajudar. Afirmou que a escola pública em que trabalha no turno da noite como coordenadora apresentava características pertinentes ao estudo. Foi assim que nos aproximamos do Colégio Estadual Francisca Ribeiro, que está localizado na periferia da zona norte de Curitiba e passamos a observar e analisar as práticas educativas dos seus professores, as relações raciais na escola, com ênfase na disciplina de História e nas imagens sobre o negro nos livros utilizados pela professora no ensino fundamental de 5^a à 8^a série. Para a escolha da professora de História nos guiamos por entendermos ser esta a disciplina que mais forneceria elementos empíricos para o êxito da pesquisa. É na disciplina de história que os assuntos referentes às questões raciais são mais evidentes do ponto de vista didático-pedagógico.

Registre-se apenas que houve a necessidade de explicar detalhadamente os

¹⁹ Para efeito de resguardar e manter no anonimato a imagem da escola, dos professores e dos alunos resolvemos utilizar nomes fictícios.

objetivos da pesquisa como um todo, deixando evidente seu caráter científico e pedagógico através da carta de apresentação do pesquisador emitido pelo programa de pós-graduação da universidade, antes de começarmos a pesquisa propriamente dita.

Os primeiros contatos com a escola se deram a partir do início de maio e as entrevistas e o referido trabalho de observação se deram no decorrer dos meses de junho, julho e agosto deste ano.

Assim, a pesquisa foi realizada entre os meses de junho e agosto de 2007 em virtude das dificuldades encontradas, tanto na definição da escola quanto na limitação dos prazos de defesa da dissertação.

Para coletar os dados na escola optamos por entrevistas abertas ou semi-estruturadas, a partir de um roteiro específico, visando assim proporcionar maior liberdade e manter a espontaneidade dos informantes. Assim, montou-se um roteiro elaborado com questões centrais que se desejava que os entrevistados abordassem em suas falas. Tal roteiro resultou não apenas “(...) da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que (...) [o mesmo já havia recolhido] sobre o fenômeno social que interessa” (TRIVINÕS, 1991, p. 63).

A entrevista se apresenta como instrumento privilegiado para pesquisas que têm a natureza deste trabalho, já que permite alcançar com certa dose de precisão, dados e detalhes que não seriam encontrados através de outras abordagens. Permite ainda que o pesquisador esclareça ambigüidades e equívocos no momento mesmo em que elas ocorrem, num processo de diálogo que possibilita repetir ou reformular perguntas, captando significações diretamente da fala dos informantes (MARCONI & LAKATOS, 1982).

As entrevistas com as professoras foram realizadas na sala dos professores, individualmente – embora, em algumas entrevistas, foi impossível estar sozinhos, pois os professores se utilizam daquela sala para planejar e preencher seus diários de classe.

O contato com as professoras e professores aconteceu, em algumas ocasiões, antes das mesmas entrarem em sala; em outras ocasiões no próprio horário da aula, tendo a equipe pedagógica se disposto a acompanhar a turma da professora em

questão enquanto esta participava da entrevista, ou então, com as colegas atendendo a duas turmas ao mesmo tempo para que a entrevista pudesse se efetivar.

Conversamos com 15 professores individualmente, que, com muita simpatia e boa vontade nos atenderam prontamente, bastante interessados na temática.

Tendo efetuado esta primeira aproximação com um dos elementos constituintes do universo de pesquisa, isto é, tendo tido acesso à fala da maioria dos professores e tendo obtido sua visão sobre as práticas educativas no ambiente da escola, era preciso buscar ouvir os outros envolvidos neste processo, a saber: os alunos, secretária, coordenação e direção.

Convém ressaltar que quando se desenvolve uma pesquisa de campo, a escolha e delimitação do universo de pesquisa estão totalmente a cargo do pesquisador. Escolher essa escola de periferia se justifica por constatar a presença de um número considerável de alunos negros: 37 % são negros.

Um dos maiores obstáculos na pesquisa foi romper com o silêncio das relações raciais implícitas na postura dos professores e alunos. A observação e as entrevistas se revestem de um caráter inibidor de posturas, podendo esconder a face real dos sujeitos e do objeto a ser pesquisado. Afirmamos isto a partir da compreensão de que a simples presença do pesquisador, como se verá mais adiante, representa sempre uma total modificação nas suas rotinas diárias.

Para observar a prática educativa dos professores foram realizadas observações nos meses de julho e agosto de 2007, num total de 30 dias de observação em sala de aula das disciplinas de História, Português, Geografia, Ciências, Matemática, Inglês, filosofia, física e Química, com mais atenção às aulas da professora de História.

Nessas visitas à escola utilizamos outras estratégias metodológicas para ampliar a coleta de dados.

Com os alunos escolhemos três de cada sala para uma conversa informal sobre o tema, onde eles puderam expressar suas impressões sobre a escola e no que diz respeito às relações raciais na escola. Com as coordenações e direção utilizamos dos mesmos recursos metodológicos utilizados com os professores.

A aproximação com a secretaria possibilitou encontrar informações que

difícilmente encontraríamos nas vozes dos professores e alunos. Foi oportuno perceber a dinâmica interna daquele setor, principalmente no que diz respeito aos procedimentos técnicos e declarações sobre raça e cor dos alunos.

Sobre os livros didáticos elaboramos alguns critérios para analisarmos as duas coleções de 5^a à 8^a série, utilizadas pela professora de História:

- a) leitura flutuante de cada volume;
- b) observação dos capítulos referentes à história do negro;
- c) contagem das imagens e gravuras sobre o negro que aparecem em cada volume;
- d) análise detalhada das imagens e da escrita referentes ao negro nos volumes II e III, das 6^a e 7^a séries respectivamente, por ser nesses volumes que mais aparecem a questão racial abordada nos livros didáticos de História.

Através dos dados coletados fizemos análises, comparações com outras pesquisas sobre o mesmo tema para perceber se houve avanços e mudanças e, por fim, tiramos conclusões a partir do observado e questionado em toda a escola.

Após a coleta dos dados bibliográficos e de campo, passamos a etapa de análise e interpretação dos dados, dialogando com as teorias do referencial bibliográfico, cuja finalidade foi compor o estudo sociológico, para verificar em que medida nossa hipótese sobre a presença de diferentes formas de reprodução das desigualdades raciais foi comprovada empiricamente.

Na análise, os dados foram organizados e sumariados de tal forma que possibilitasse o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Em seguida, ao interpretá-los, o objetivo foi ampliar o sentido dessas respostas, estabelecendo-se a sua ligação com os conhecimentos e hipóteses anteriormente levantadas.

No que diz respeito às questões subjetivas, vale ressaltar que as relações intersubjetivas cumprem importante papel na constituição da vida social, sendo que é a partir delas que se estabelecem as representações sobre a sociedade – seja sob o signo da reprodução pura e simples, seja pela produção de variantes modificadas.

No caso das escolas, entende-se que as tais relações intersubjetivas têm uma marcação muito mais forte e presente na constituição, não apenas das identidades de

alunos e professores, mas também das representações que os mesmos constroem sobre si e sobre o universo da escola – bem como sobre a educação e relações raciais, que é o objeto em questão.

Tendo em vista estas questões teóricas procurou-se construir uma metodologia que fosse apropriada para capturar as manifestações intersubjetivas, já que há o entendimento de que as mesmas se constituem em subsídios importantes para a análise sociológica.

Os alunos, de modo geral, principalmente do Ensino Médio se apresentaram bem comunicativos. Embora se colocassem um de cada vez sobre as questões postas por nós, com raras exceções, discorriam bastante a partir das perguntas feitas, bem como sobre os outros assuntos que, no seu entender, estavam relacionados com o tema, fato este que fez com que nós tivéssemos que intervir algumas vezes, tentando direcionar o foco das falas para o objeto de investigação, sem, no entanto, interferir na espontaneidade dos informantes nem menosprezar a riqueza das informações paralelas, úteis para uma melhor compreensão do seu universo de representações.

Todos os entrevistados mostraram-se interessados em saber a natureza da nossa pesquisa e foram solícitos na maneira do possível, sempre nos atendendo de boa vontade. Em nenhum momento sentimos resistência nas abordagens sobre o assunto. Ao final, uma vez envolvidos na questão, demonstraram-se, principalmente os professores, interesse em saber dos seus resultados e, em conjunto com a equipe pedagógica do colégio, solicitaram cópia do trabalho para a biblioteca da referida escola.

Faremos uma caracterização do Colégio Estadual Francisca Ribeiro bem como dos sujeitos e objetos pesquisados.

4.2 CARACTERÍSTICAS DO CAMPO

Após a realização da descrição dos passos metodológicos seguidos na elaboração deste trabalho, passar-se-á a um exercício de caracterização do objeto de pesquisa, a começar pelo lay-out da escola onde se realiza este estudo. Na seqüência, apresenta-se as características dos entrevistados, a saber, a direção,

coordenadoras, os professores e os estudantes.

O colégio Estadual Francisca Ribeiro está localizado num bairro de periferia da cidade de Curitiba a 17 km do centro. Em termos de infra-estrutura a escola ocupa um terreno de aproximadamente 4.000 metros quadrados. Possui 7 salas de aula, 1 sala ambiente ao ar livre, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciência, 1 biblioteca, 1 sala de direção, 1 sala dos professores, 1 secretaria, 1 sala de orientação disciplinar e pedagógica, 1 cozinha, 3 banheiros, 1 quadra de esportes, 1 cancha de areia e 1 pátio. Tem capacidade para atender 360 alunos por turno.

É uma escola de pequeno porte, que atende o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, com aproximadamente 904 alunos, não sendo preciso o número em função de desistências e transferências. São 329 pela manhã, 283 à tarde e 294 à noite. Nesse último turno, há uma turma de sétima, uma de oitava, dois primeiros anos, dois segundos e um terceiro.

O corpo administrativo é composto por 1 diretora, 1 diretora assistente, 5 secretárias, 3 bibliotecárias e 8 funcionários para os serviços gerais distribuídos nos três turnos. A equipe pedagógica e de orientação é composta de seis professoras pedagogas nos três turnos.

No noturno trabalham 16 professores nas disciplinas: português, educação artística, educação física, matemática, ciências, história, geografia, inglês, filosofia, sociologia, física, química e biologia.

A relação entre a quantidade de alunos matriculados e os que estão freqüentando a escola, bem como o percentual de meninos e meninas em cada sala é o seguinte:

Quadro 4 Relação dos alunos por número, matrícula, freqüência e gênero no turno da noite.

Colégio Estadual Francisca Ribeiro - Turno da noite				
Turmas	Matriculados	Freqüências	Feminino	Masculino
7ª D	50	30	9	21
8ª C	47	32	12	20
1º C	47	30	17	13
1º B	45	40	22	18
2º C	33	26	12	14
2º B	30	23	8	15
3º B	40	27	11	16
7 turmas	294	208	91	117

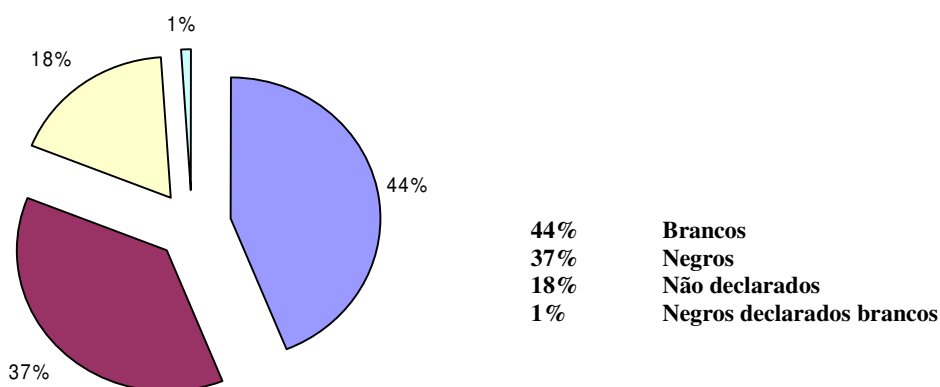
Analizamos o turno da noite pelos desafios impostos a essa realidade e pelo fator tempo e trabalho dos pesquisadores.

Como elemento de caráter significativo à nossa pesquisa, uma das primeiras impressões que tivemos ao adentrar na escola, é a do aparente e significativo número de negros. Ao menos enquanto uma observação feita, utilizando para isso como referência, principalmente, a noção de cor da pele.

Em análise nas fichas cadastrais de matrícula, a composição étnico-racial dos alunos da escola é o equivalente a 44% de brancos e 37% de negros. Não declarados 18% e declarados brancos, porém nas fotos apareciam como negros 1%. Questão a ser analisada mais adiante no trabalho.

A seguir um gráfico para facilitar a visualização:

Gráfico 1 - Percentual de alunos por cor/raça conforme ficha de matrícula.



Fonte: secretaria do colégio.

A professora de História tem formação em filosofia, portanto, dá aula numa disciplina que não é sua especialidade.

Fomos informados que os professores faltam muito, porém há um controle do Estado para inibir estas faltas.

De todos estes profissionais lotados na escola, aproximadamente 4% são negros, com idade média entre 35 e 45 anos. Em sua maioria estão a mais ou menos 5 anos na escola. Os alunos do turno da noite se caracterizam de forma diferente dos outros turnos pela peculiaridade de terem passado da idade regular de estudo. A

média de idade é entre 13 e 31 anos. Percebe-se que pertencem a famílias de baixa renda, entre 1 a 3 salários mínimos e, em alguns casos já trabalham ou já são pais e mães.

Os alunos de um modo geral são considerados, pelos professores, como indisciplinados em sala de aula. No turno da noite fomos informados que há muita evasão escolar. Dos matriculados, 40% não estão mais na escola.

De modo geral a escola se apresenta, aparentemente, cumprindo o seu papel na educação dos alunos, os professores conhecem a realidade dos alunos, mas, em sua maioria, segundo a orientadora pedagógica, não estão comprometidos com os alunos e com seus problemas e dificuldades (violência, brigas, drogas, baixa auto-estima, preconceito, desmotivação, etc). Alguns professores chegam a afirmar que estão ali, apenas, “fazendo um bico”.

Após a caracterização da escola e seus profissionais, ao menos no que foi possível observar, passamos aos resultados das observações, entrevistas e análise dos livros didáticos.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo, analisamos os dados coletados nas observações e entrevistas com professores, alunos e funcionários durante os meses de junho, julho e agosto de 2007, sobre as relações raciais na escola e as imagens dos negros veiculadas nos livros didáticos de História, no intuito de analisar o problema levantado no início da pesquisa, a saber: quais os tratamentos dispensados à temática das relações raciais e da história e cultura afro-brasileira (ou seja, das propostas da lei 10.639/03) em livros didáticos de história, em práticas de uso destes livros, em situações de cotidiano de sala de aula e nas concepções de atores sociais das escolas (professores, alunos, coordenadores, secretárias); quais as formas de reprodução de desigualdades raciais observadas nas práticas escolares, nas concepções dos atores sociais e nos livros didáticos.

Primeiramente, fazemos análise das práticas educativas dos professores, especialmente no que se refere às questões raciais, ou seja, como o tema é tratado em sala de aula. Em seguida, analisaremos o conteúdo das entrevistas a partir dos temas levantados durante a pesquisa. Logo após, faremos a análise de duas coleções de livros didáticos utilizadas pela professora de História na 6^a e 7^a séries para discutir as representações do negro nestes livros.

Pierre Bourdieu (1992) afirma que a escola, longe de ser libertadora, reproduz desigualdades sociais quando ela impõe conteúdos de acordo com os interesses de grupos dominantes. A origem social de cada aluno (classe, raça, sexo, local de moradia) passa a ser um fator determinante para o seu desempenho escolar. A partir desse conceito, adentramos no interior da escola para perceber como se dá essa reprodução de desigualdades quando a questão se refere às relações raciais no ambiente escolar. Para perceber como essas desigualdades sociais, reproduzidas pela escola exclui o negro do processo educacional.

O processo que colabora para a reprodução e legitimação de desigualdades na escola é o que Bourdieu chama de *ideologia do dom*, que atribui uma especialidade nata ao indivíduo por sua origem, mérito e competências. Assim, a proclamada neutralidade do ensino conduz, na realidade, à exclusão de grupos dominados e reforça a legitimidade dos dominantes.

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter (CATANI e NOGUEIRA, 2002). O aluno negro, que não faz parte dessa cultura “legítima”, já começa excluído no processo escolar.

Assim, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra, a serviço de um saber universal e racional. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades.

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. Bourdieu aponta que, na verdade, as chances são desiguais e que é ela uma das instituições centrais que mantém e legitimam a reprodução de privilégios.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (CATANI e NOGUEIRA, 2002, p. 41).

O currículo aparece legitimado e implícito nas práticas educativas como algo naturalizado e neutro. A partir desta reflexão, podemos fazer uma relação entre as formas curriculares na escola e as relações de desigualdades raciais implícitas neste ambiente, uma vez que, através de seus métodos e currículos hegemônicos

aplicados parecem privilegiar um seguimento social em detrimento de outros.

Nesse contexto, é que o movimento social negro vem propondo ao longo dos últimos anos uma revisão e transformação curricular no que eles chamam de *ideologia de dominação étnico-racial*, onde a escola reproduz conceitos, idéias e práticas que corroboram com a construção do mito da inferioridade do negro.

Ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial (ROCHA, 2003, p. 75).

Vale ressaltar que as questões referentes às relações étnico-raciais no Brasil tem se dado de maneira complexa, e, sobretudo, polêmica. A condição em que chegaram os negros no país, sua permanência e o processo de exclusão social, revelam o caráter de inferioridade atribuído, acima de tudo, por uma classe dirigente da nação quase que exclusivamente branca. No sistema de ensino fica evidente esta questão quando professores em sala de aula têm dificuldades de tratar o preconceito e a discriminação contra os negros como um assunto relevante. Cabe aqui uma pergunta:

Por que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?

Gomes (2005) responde de certa forma esta questão dizendo-nos que é muito comum entre os professores (as) o pensamento de que

discutir relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2005, p. 146).

Outra hipótese a ser considerada é se no ambiente escolar é reconhecido o fato de haver racismo na sociedade brasileira e na própria escola, pois, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro e se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais.

Apesar das críticas em torno da não preparação dos professores para lidar com a questão racial na escola, não se pode generalizar e dizer que todos eles sofrem de apatia e passividade. Vários professores sinalizam na direção de dar um tratamento mais pedagógico à questão racial, o que tem impulsionado a escola brasileira e o Estado a pensar sobre a necessidade de se criar estratégias de combate ao racismo na escola e de valorização da população negra na educação (GOMES, 2005).

Munanga (1996) diz que no Brasil nunca houve políticas públicas voltadas para sanar o problema referente às questões negras em função do seu não reconhecimento oficial. O racismo sempre foi negado, invisibilizado e silenciado pela “democracia racial”, produtora de um ambiente onde as relações entre indivíduos e segmentos étnico-raciais eram vistas como sendo harmoniosas, onde negros, e brancos viviam sob condições de igualdade jurídica e, em grande medida, social.

A lei Afonso Arinos, por exemplo, criada 69 anos após a abolição, em 1951, foi o resultado do reconhecimento oficial de que havia preconceito racial no Brasil e mais comum do que se imaginava. Talvez tenha sido promulgada, entre outros motivos, em função de ter havido um choque diplomático, ou por medo de o Brasil perder a imagem positiva que construía no campo das relações raciais. O outro aspecto, é que precisou que o racismo se materializasse em um estrangeiro, no caso a bailarina americana vítima do preconceito racial em São Paulo.

A sociologia como vimos apenas se pronunciou criticamente e contrária à democracia racial na década de 50, quando chega o resultado do projeto Unesco. Florestan Fernandes acusa então a democracia racial de ser uma ideologia que se reveste do interesse de uma classe manter a dominação sobre outra. Os negros continuavam discriminados, dizia Fernandes, e isso impedia a sua ascensão social.

Ainda na década de 50, a Unesco divulgou sua “Primeira Declaração sobre Raça”, onde afirmava que, mais que um fato biológico, “raça” é um mito social e, responsável por causar nos anos anteriores pesados danos em termos de vidas e sofrimento humanos. Com o passar dos anos, com os avanços do conhecimento sobre genética humana, biologia molecular, bioquímica, esta declaração se tornou

um fato científico irrefutável. Os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Em outras palavras, biologicamente, as raças não existem. Contudo, mesmo sob o abandono de parte significativa da comunidade científica, a crença em raças não sucumbiu frente a tais argumentos; continuou a existir como construção e mito social poderoso, operando socialmente e causando danos.

Guimarães (2002), embora reconheça que não exista respaldo biológico nenhum para o termo raça, é um dos sociólogos brasileiros que ainda faz uso e defende o seu emprego sob certas circunstâncias. É necessário segundo a equipe de produção, resgatar analiticamente e reconhecer cientificamente “raça” como construção social, que tem existência nominal e efetiva somente no mundo social, útil para pensar as normas que orientam a ação social concreta. Sob esse ponto de vista, há sentido em resgatar analiticamente o conceito “raça”, visto que as discriminações a que estão sujeitos os negros, ao contrário do que muitos tendem a atribuir como sendo de classe, são, de fato, orientadas por crenças raciais. O uso do conceito de raça, como categoria analítica, tem um efeito político, que é lutar contra as desigualdades que são definidas/redefinidas pelas idéias de raça.

Outro ponto significativo referente à questão, é que os grupos discriminados, não permaneceram de braços cruzados. O movimento social negro, por exemplo, vem denunciando tais práticas desde, pelo menos, a década de 1930. Como pauta de reivindicação, os movimentos negros colocaram o acesso a educação escolar e que fosse reconhecida a presença e a contribuição negra à nação, seus heróis; que fosse ensinada a História da África, que o preconceito racial fosse punido como crime e não uma simples contravenção; que seja extirpado dos livros didáticos imagens e referências aos negros dotadas de estereótipos, vistos como inferiores etc.; que fossem instauradas ações afirmativas (como as recentes cotas para negros nas universidades públicas, mas não se limitando a estas).

Após uma breve passagem pelas principais teorias que norteiam a pesquisa, vamos às questões da pesquisa de campo propriamente dita.

5.1 OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Da observação do ambiente escolar, como já foi dito, é considerável a presença de alunos negros, numa estimativa (em classificação realizada por nós) eram 37% o quadro de alunos da escola no turno noturno.

De modo geral, na prática educativa dos professores em sala de aula, pode-se perceber que grande parte do tempo escolar é dedicado “a nada”. Entre os alunos muitas conversas e tempo ocioso. Não há debate de idéias, seja em exposição do professor problematizando questões, seja em trabalho de grupos. Normalmente são nestes espaços e momentos que aparecem o confronto de idéias, concepções e possíveis preconceitos. Raramente acontecem debates em torno das questões de sala de aula, poucas vezes o professor fez aula expositiva, talvez por conta da nossa presença em sala, o que limitou, de certa forma, a nossa pesquisa.

Como exemplo disso, percebemos professores que adotaram em todo o tempo de sua aula uma postura de passar exercícios do livro no quadro, portanto, não há uma discussão sobre os temas em sala de aula. Permaneceram escrevendo em sua mesa, enquanto os alunos brincavam e atendiam o celular; outros desenhavam, outros conversavam sobre assuntos que não diziam respeito à aula.

O processo ensino-aprendizagem não foi percebido nestas aulas, ao menos enquanto estivemos observando. Por exemplo, numa turma de 27 alunos, apenas dois entregaram a atividade proposta pelo professor.

Foi comum ouvir na própria sala de aula e nos corredores palavrões de alunos contra alunos e até mesmo em relação aos professores. O contexto de medo e de problemas diversos (por exemplo, a violência) e de arranjar algum tipo de confusão, fez com que o professor fizesse passar o tempo da forma menos comprometedor possível, minimizando os conflitos já existentes entre os alunos e evitando ao máximo que outros conflitos apareçam. Por isso, assuntos polêmicos e de conflitos são evitados e, se alguma conversa mais áspera se dá entre os alunos, o professor deixou passar e não trouxe a discussão à tona. Finge que não viu e nem escutou nada.

Em outros momentos, percebemos constantemente muitas conversas paralelas, várias situações de descaso com a professora, alunos exibindo celulares e

MP3 de última geração em alto volume, alunos que chegam atrasados e não pedem licença, nem para entrar, nem para sair. Na escola observada faltam condições mínimas de trabalho e de respeito para com os professores. Eles evitam entrar em polêmicas com os alunos por receio das reações negativas.

Numa ocasião, uma aluna (negra) pede cola e régua emprestada a outra aluna (branca). A aluna fez que não ouviu. Então a primeira aluna (negra) diz: *Você é menina feia, fica quieta!* Nesta fala não dá para saber ao certo as razões que levaram a aluna (negra) se referir à aluna (branca) nestes termos, mas, fica evidente que os relacionamentos e brincadeiras entre os alunos, são, de certa forma, conflituosos. Em seguida, a mesma aluna (negra) faz uma brincadeira com outra aluna (negra) e esta não gostou, mas, também, não se pôde ouvir qual foi a situação. Percebemos que são poucos os alunos que estão realmente estudando na escola. Talvez para muitos a escola seja uma espécie de passatempo: *“É melhor aqui do que ficar em casa sem fazer nada”* (aluno ensino médio).

Não há uma perspectiva em torno da qualidade de ensino e da projeção de futuro que o estudo daria. Os alunos acabam ficando à margem do processo de aprendizagem. Percebe-se que não há ensino propriamente dito na sala de aula, ou pela falta de perspectiva dos alunos em vislumbrar futuro, ou pela postura dos professores, possivelmente desmotivados diante da educação pública.

Os comentários, linguagens e vocabulários utilizados pelos alunos, são, na maioria das vezes, de baixo calão e bastante ofensivos:

Vá se fudê, professora! Você não manda em mim! (aluno ensino médio).

Ô seu mijão, quer o corretivo?(aluno ensino médio).

Idiota!, vá se fudê! (aluno no corredor).

Ô retardado, sai da frente! (aluno 8ª série)

Quando ele tinha lanche era meu amigo, quando não, eu batia nele (aluno 8ª série).

Parece um macaco! Se ele ficar muito musculoso ele vai ficar mais retardado (aluno ensino médio).

Esse aí vai morrer hoje! (aluno ensino médio)

Quem está ferrado? Meu brinquedo de furar placa, de furar moletom [arma] está aqui. Também não sei de nada. Mas hoje na hora da saída ele vai estar aí (aluno ensino médio sobre uma suposta briga no final da aula).

Estas expressões, entre tantas outras que não precisaremos mencionar é uma

constante em sala de aula e pelos corredores, independente de ter ou não o professor presente. Essa realidade de agressividade e revolta nos faz pensar a ideologia do currículo oculto, aquele currículo da prática, do dia-a-dia, do aluno inadaptado, que pode levar os alunos a uma passividade, mas também a uma revolta. A revolta individual é percebida naquele aluno que depreca a escola, é anti-social e agressivo. Como nos fala uma professora sobre o aluno bagunceiro: “*Viu só! Estes alunos não querem nada! São todos desinteressados nas aulas. Eles não querem estudar, só bagunçam*” (professora do ensino médio).

Freqüentemente, a origem desses comportamentos de descaso e desinteresse está na forma como o sistema escolar trata este aluno. O aluno não vislumbra a obtenção de sucesso com os estudos, nem os professores estimulam com novas metodologias. Talvez por isso, se revolta e passa o maior tempo na escola a fazer nada.

Percebe-se nessa escola uma hostilidade considerável nas relações sociais entre os alunos. Esse discurso naturalizou-se entre os alunos como algo “normal”. A escola, que seria um espaço de socialização como nos diz Durkheim (1952), passa a ser um espaço de conflitos sociais.

O contexto de comentários e expressões hostis entre pessoas e grupos na escola, revela, entre outras coisas, que os alunos negros estão diretamente vinculados a esta realidade, pois, na maioria das vezes estas ofensas foram proferidas por alunos negros. Os professores reclamam e parecem contornar a situação, mas percebe-se que eles evitam discutir e levar adiante a questão.

Nas questões raciais, de um modo geral, constatamos que há discursos e práticas racistas na sala de aula e o que podemos chamar de “silenciamento” na forma da professora encaminhar o assunto: “*Que cara burro! Deve ser porque é branco! Tá tirando onda só porque o cara é branco?*” (aluno negro ensino médio).

Nesse caso, não vem à tona que o rival é gordo, grande, rico, poderoso ou qualquer outro adjetivo, mas a cor, “porque é branco”. Caracteriza-se então um mecanismo de defesa, usa-se de violência para combater a violência do rival que estaria se aproveitando de uma suposta superioridade de cor. E o fato de ser da outra cor, torna a rivalidade mais instigante. A professora interveio: “*Se cortar o dedo,*

não é tudo igual? Que importa ser branco ou ser negro? Olha o respeito! Eu vi você provocando. Não quero essa história aqui, não. Onde já se viu? Somos todos iguais” (professora de história).

Aparentemente a professora problematiza o caso, mas, se posiciona com um discurso de igualdade que camufla a questão. Dizer que somos todos iguais, encerra o assunto como algo irrelevante. Esse modo de explicar as diferenças mostra-se distante da realidade cotidiana dos alunos, tendo em vista que o dia-a-dia não lhes oferece provas de igualdade. Ao contrário, confirma a existência de tratamentos diferenciados pautados na origem étnica.

É apresentado pela professora o ideal de democracia racial, sobre o “tratamento igual para todos os alunos”. Este discurso introduz, no cotidiano escolar, um paradoxo, pois, em lugar de superar os processos discriminatórios frente à população negra, preconizando o “tratamento igual a todos os alunos”, acaba revelando uma das formas pelas qual a discriminação racial se manifesta na escola. O referido discurso não considera, entre outras coisas, o direito de os alunos negros se reconhecerem a partir de sua diferença, ou seja, de sua “particularidade cultural” (GONÇALVES, 1985).

As formas silenciadas do currículo se revestem de um discurso de igualdade racial presentes na fala dos professores que torna comum e irrelevante ser negro ou ser branco.

Segundo Feizi Milani (2006), o peixe está para a água, quanto o homem para a cultura onde ele está inserido. O peixe só se dá conta da água quando sai dela. Assim, o homem dentro de sua cultura. Se a cultura local for racista e preconceituosa, dificilmente não seremos também, racistas e preconceituosos, independentemente de sermos brancos ou negros. A visão estereotipada e ruim do negro já está assimilada pelo próprio aluno negro: “*Só porque eu sou preto, né, professora?*” (aluno negro de 8ª série).

Nesse caso, pode-se ver um falso argumento para justificar uma ação. Dizer: *só porque eu sou preto* remete-se ao discurso vitimado e inferiorizado pela condição de negro na sociedade. Foi comum entre os alunos negros um discurso de vitimização pela sua condição de negro.

Nos comentários que se seguem percebe-se a associação do negro a algo fedido e ao lugar do negro na sociedade, segundo uma aluna branca: “*Sai daí neguinho, vê se te enxerga!*” (aluna branca em relação ao aluno negro). “*Vá se fudê, seu negro fedido!*” (aluna branca diante de uma provocação pelo aluno negro na 8ª série).

No conflito entre alunos negros e brancos, é que aparece nitidamente as situações de racismo. Em que pese a “naturalização” da questão por parte dos professores, admitir que existe o racismo é o primeiro passo para combatê-lo na escola.

Na sala de aula, uma aluna (negra) diante de um exercício de matemática sente incapaz de realizar a operação: “*Acho que eu não consigo resolver isso, não!*” (aluna negra ensino médio).

Aqui pode ser que a condição de negra esteja associada à capacidade ou não de realizar tarefas escolares com eficiência, reproduzindo um discurso de inferioridade inerente ao ser negro. Como afirma Barbosa et al (2005) sobre a auto-estima dos alunos negros:

seja porque os livros didáticos apresentam problemas nessa área, seja porque as práticas pedagógicas tendem a reforçar um modelo “branco” de sucesso escolar, esses alunos têm baixa auto-estima, o que acaba se traduzindo em fracasso na escola. Se parece ter havido algum avanço com a correção das manifestações de racismo nos livros escolares, ainda falta um longo caminho a ser percorrido para a definição de modelos de convivência social tolerantes, a serem “ensinados” e “praticados” por meio dos nossos parâmetros curriculares; e para a identificação dos traços de identidade que devam ser fortalecidos por intermédio da escola. Essa discussão coloca em pauta o problema do valor que a educação escolar tem para diferentes grupos sociais e dos caminhos que a escola encontra para atrair e conservar as crianças e os jovens oriundos de grupos mais distantes da instituição (BARBOSA, et al, 2005, p. 16).

Os alunos negros, de modo geral, poderão incorporar esse discurso e sentirem-se marginalizados, desvalorizados e excluídos, sendo levados a um falso entendimento de que não são merecedores de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem transmitida aos alunos negros de que para ser humanizado é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, ser branco.

Esses estímulos de “tornar-se” branco são, em geral, transmitidos pelo sistema social e, às vezes, pela família. Tal tipo de ação conduz não apenas à

desvalorização do "eu", mas também acarreta intensa angústia, porque a criança não consegue corresponder às expectativas. Assim, a identidade da criança negra passa a ser lesada: ao se voltar para o seu próprio corpo, as crianças encontram as marcas da exclusão, rejeição e, portanto, insatisfação e vergonha (MENEZES, 2002).

Nesse sentido, os alunos negros poderão ser simbolicamente invisibilizados pela ausência da figura do negro no contexto escolar, ou pela linguagem verbal – insultos e piadas – proveniente do seu grupo social, demonstrando de modo explícito o desrespeito dirigido a essa população, aprendido muito cedo pelos alunos brancos (MENEZES, 2002).

Noutro momento, dois alunos negros entraram numa discussão e xingamentos e um diz para o outro: “*Que nada, seu macaco!*” (aluno ensino médio).

Todo educador sabe que um dos principais ataques à alunos negros é o apelido de “macaco”, o que já detonou inúmeros processos de brigas que, repetidas, terminam em expulsão do ambiente escolar e marginalizações dos ambientes institucionais, de uma forma geral. Os alunos constantemente estão se tratando de forma agressiva, por isso utilizam-se destes termos para ofender uns aos outros. Nesse caso específico, como o aluno sentiu-se ofendido e levou à termo a questão, a pedagoga fez o encaminhamento, fazendo o aluno assinar a ocorrência e orientou o aluno dizendo que ele poderia ser processado por isso e encerrou o assunto. A questão mais uma vez foi tratada como algo sem importância.

O racismo contra o próprio colega negro revela o que nos diz Feizi Milani, que é quase impossível não ser racista dentro de uma realidade racista, até mesmo o negro tem direito de ser “racista”. Estas situações demonstram que os indivíduos, negros e brancos, vivendo em uma sociedade que lhe proporciona sistematicamente a interiorização da negatividade do seu grupo étnico-racial, acaba aceitando isso como verdade e reproduzindo o mesmo comportamento e pensamentos dominantes.

Essa padronização social que vê o negro com possibilidades intelectual inferiores e que é comprovada no cotidiano escolar através da exclusão e desqualificação dos alunos nas escolas por causa de suas características físicas, cor de pele, gênero e religiosidade, nos faz refletir quão desafiadora é a questão racial na escola e buscar novos caminhos de superação deste problema.

Nas questões relacionadas ao uso do livro didático sabemos que, de modo geral, nas escolas onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as dificuldades pedagógicas do professor, pois, dependendo da importância que é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor (SILVA, 1995).

No caso dessa escola, percebe-se que o livro didático é bastante utilizado pela professora, mas, como não há livro para todos os alunos, não há uma exploração deste do ponto de vista de leitura, discussão, debate e amadurecimento das idéias da equipe de produção. Há apenas um perguntar e responder no caderno, individualmente, sem confronto. Em 30 aulas observadas, não houve um debate sequer que trouxesse confronto de idéias e alguma polêmica relevante sobre qualquer conteúdo dos livros. Não há um confronto e diálogo com o texto e com todas as suas expressões. No geral, apesar da professora utilizar bastante o livro, não se percebe em sua prática diária um aprofundamento nos conteúdos, principalmente nas questões raciais.

Nos conteúdos de História, bem como na prática da professora não está incluída a discussão sobre a lei 10.639/03. Apesar de estar implantada desde 2003, neste estudo de caso, constatamos que não há menção alguma em relação à lei. A diretora contou-nos que a lei já está sendo discutida na revisão do Projeto Político Pedagógico e que, no ano passado, já houve algumas palestras sobre essa temática na escola.

Numa ocasião, a professora de História entrou na sala e passou um trabalho em grupo sobre a escravidão indígena e negra. Trabalhou os motivos que levaram à escravidão e suas conseqüências e se, na atualidade, ainda existe e de que forma e como combatê-la. A professora explicou e contextualizou a atividade, conforme os livros e nosso cotidiano. A professora conversou conosco sobre o tema, que veio de encontro à pesquisa e como os alunos responderam:

Os brancos achavam que não tinham que fazer trabalhos pesados, então adotam a escravidão. (aluna ensino médio).

É muito difícil mudar essa realidade, teria que falar com o governo, ou até mesmo com o Presidente (aluna ensino médio).

As respostas das alunas são superficiais, demonstrando pouca familiaridade com o assunto e remetendo ao Presidente da República, ao poder constituído, a solução destas mazelas sociais.

Por nossas observações, o trabalho com história e cultura afro-brasileira não está contemplada no planejamento da professora, nem tampouco nos livros utilizados pela mesma. Na sua prática educativa, não foi trabalhada a questão racial como algo relevante e quando observada alguma manifestação de preconceito em sala o assunto foi tratado superficialmente. Em relação ao tempo que se dedica à questão do negro a professora revelou que, de fato, trabalha muito pouco. A imagem que se mantém do negro, difundida em sala de aula, permanece a do escravo, submisso, no passado histórico e na composição étnica brasileira.

Especialmente no ensino de História a professora parece optar pelo mesmo silêncio encontrado nas falas e nos discursos dos demais professores. Esse silêncio foi constatado a partir da seleção e organização de temas, como na forma que foram abordados. Como ocorre nos livros didáticos, prevalece a abordagem de uma história eurocêntrica, que divulga e ressalta os valores da cultura européia.

A visão do negro permanece inalterada nos discursos dos professores, pois, não é problematizada a questão racial na escola. Simplesmente é tratada como algo “inexistente”: *“Se não há racismo aqui, não há necessidade de falar a respeito”* (prof. português).

Na fala do professor, se há racismo contra o negro na sociedade, a escola está isenta de responsabilidade, pois não é no seu ambiente que é reproduzido esse racismo e esse preconceito. Não é a nossa visão, nem da maioria dos professores dessa escola, pois, estes, admitem sim, a existência de preconceito e discriminação na escola, e que muitas vezes, a escola, que seria um lugar de socialização, se transforma num ambiente onde as desigualdades raciais e sociais se dão de maneira oficializada, violenta, sutil e silenciosa.

Em termos de organização e disciplina dessa escola, deparamo-nos com a eleição de um mapa de sala, que levaram três aulas para conseguir pôr os alunos em

ordem, porque estes voltavam aos seus lugares de origem, numa total falta de normalização e de respeito aos professores.

O ambiente escolar, nesse sentido, apresenta sérias questões para realizar seus objetivos enquanto espaço de apreensão de conhecimento e de socialização. Não há um questionamento do currículo eurocêntrico, que aparece legitimado e implícito nas práticas educativas como algo naturalizado e neutro. Os currículos não ensinam a superar a situação de marginalidade vivida pelo aluno, nem a modificam no sentido de um processo de conscientização cultural e política.

A postura do professor diante da questão racial em sala de aula permite a difusão do preconceito racial entre os alunos quando este professor se omite, desconsidera e nega a questão na escola.

O Professor ao silenciar diante de situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações raciais estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade dos alunos negros, bem como pode estar contribuindo para a formação de alunos brancos com um sentimento de superioridade e práticas “naturalizadas” de discriminação e preconceito (CAVALLEIRO, 2003, p.32).

As práticas educativas, de um modo geral, deixam a desejar sobremaneira nas ações pedagógicas, mas, principalmente no que diz respeito à questão racial quando não se problematiza, quando silencia, quando é tratado como “inexistente” pelo mito da democracia racial. Na seqüência mais detalhes sobre a escola nos resultados das entrevistas.

5.2 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS:

Após as análises das práticas educativas dos professores em sala de aula passamos aos resultados, organizados por temas, das entrevistas semi-estruturadas feitas com os professores, alunos e funcionários, analisando as concepções sobre as questões raciais na fala dos entrevistados:

EM RELAÇÃO À PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA

De modo geral, constatamos uma negativa do preconceito e discriminação em relação ao negro na escola, apesar de que nas falas e nas observações tal

argumento não se sustente. O racismo está ali, às vezes de forma velada e silenciada, às vezes de forma explícita.

Numa mostra cultural percebemos um painel com o tema ‘amizade’ com uma imagem de negro numa posição inferiorizada, mal vestido em relação aos demais. Ele trajava calça, camiseta e chinelos, enquanto os outros personagens do painel estavam todos bem vestidos. O personagem negro estava colocado no painel com uma imagem estereotipada, particularmente a partir de suas vestes. Perguntamos a coordenadora o porquê do personagem negro figurar de forma distinta das demais pessoas, mas ela não soube responder: “*Olha, eu não sei. Quem fez os painéis foi um Senhor que contratamos*” (professora pedagoga).

Esse painel reproduz a condição e a posição que o negro ocupa no imaginário social brasileiro, por conta da construção histórica e imagética dos discursos em geral e dos livros didáticos em particular, que, via de regra, retrataram o ser negro de forma estereotipada ou pelo viés da escravidão, destituído de passado, de história, de família, de inteligência.

As ambigüidades no interior da escola aparecem numa situação curiosa onde um aluno foi considerado negro por uma professora e branco por outra:

Fiquei surpresa com a professora quando ela afirmou que o Alexandre não é negro, pois ele é negro sim! Meu pai era negro, apesar de não ter a pele escura. Fui chamada várias vezes de negrinha quando era pequena (pedagoga 2).

A fala da pedagoga demonstra as contradições existentes na classificação racial dos alunos por parte dos professores que, de certa forma, retrata a complexidade das classificações no Brasil. Numa pesquisa do IBGE em 1976 sobre o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) os brasileiros se auto-atribuíram 135 cores diferentes, o que tornou inviável realizar o censo apenas segundo a cor que cada pessoa considerava ter (TURRA e VENTURI, 1995). No entanto, mais de 90% utilizaram um limitado número de formas de classificação racial, a saber, as categorias do IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) mais as categorias “negro” e “moreno” (com suas variantes). Nesta pesquisa estamos utilizando a classificação racial bipolar: *negros e brancos* como categorias

analíticas de uso do governo e do movimento negro (TELLES, 2003).

Perguntamos à professora de História se ela lembrava de casos em que houve algum tipo de agressão ou de preconceito por razão da condição de negro de algum aluno. Ela nos informou que sempre presencia esses casos, mas, segundo o que nos falou, ela não admitia aquele tipo de comportamento. A sua resposta era simplesmente a censura: “*Eu simplesmente censuro, digo logo que não quero saber disso aqui na minha aula*” (professora de história).

Pode-se pensar que, na visão da professora o caminho mais fácil de resolução do problema é não deixar que venha à tona, ou seja, que silenciar é a melhor saída. Como afirma Eliane Cavalleiro:

A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem (2005, p.79).

Por mais que motivada por uma boa ação, a professora silenciava a questão. A aparente resolução do caso, apelando para que não se repetisse, é como entendemos mais um indício de que ainda acontece o silenciamento da questão, de que alguns profissionais não estão preparados para lidar com a questão. Indica também que a escola ainda não adotou medidas de combate ao racismo ou mesmo abriu uma discussão pedagógica para problematizar a questão.

O preconceito racial quando ocorre dessa forma, quando sai do discurso e se materializa em ações concretas e violentas, se confunde com outros problemas, ou ainda é tabu, um campo difícil de ser encarado e tratado.

Perguntado ao professor de Física (negro) sobre algum eventual caso de preconceito racial na escola. Ele nos disse que

nem é possível aqui. Boa parte dos alunos é de cor escura. Há uma boa relação entre branqueiros e negros. Como a escola está situada geograficamente numa região pobre, não vejo razão pra ter preconceito (Prof. física).

Para o professor, aquela escola tinha características que fazia com que as relações se dessem de maneira harmônica. Uma das explicações possíveis, diz respeito ao fato de tratar-se de uma escola situada geograficamente numa região

pobre. Isso teria levado, segundo o professor, a elaboração de uma solidariedade capaz de fazer desaparecer qualquer eventual ranço discriminatório em função da cor de alguém. Havia outros problemas mais básicos e existenciais e estes necessitavam de respostas mais significativas e da união de todos os estudantes.

No entanto, o professor não negou a existência do racismo. Disse-nos que no tempo em que ainda era estudante da Universidade Federal do Paraná, cerca de 25 anos atrás, presenciou vários casos em que considerava serem manifestações explícitas de preconceito racial. Na época houve um deslocamento das pessoas pobres e negras para o bairro boqueirão, inclusive ele e sua família, que eram de ascendência africana. No deslocamento de tal bairro até o centro da cidade, percebeu por várias vezes que **as pessoas de cor branca não sentavam ao lado de uma pessoa de cor negra.**

O professor novamente nos disse que Curitiba é uma cidade que o preconceito chega a ser “violento”, onde o que conta muito é a estética, a aparência. *Existe preconceito até com relação se a pessoa é bonita ou feia.* Na fala do professor é possível identificar a ideologia tão difundida de que bonito é tudo o que vem do branco, seja o cabelo, seja a cor dos olhos, que superior é a cultura branca enfim, um mundo e uma cultura branca num país eminentemente negro. Em seguida, o professor fala do atendimento diferenciado à negros e brancos nos estabelecimentos: *“Se um branco mal vestido entra em determinado estabelecimento é visto de uma forma. Se um negro mal vestido entra é visto de uma forma completamente diferente”* (prof. física).

Segundo o professor o fato de um negro vir a ganhar bastante dinheiro muda completamente a questão, o que leva a ausência do preconceito de cor. O Brasil na sua visão é um país “hipócrito” e o preconceito não é só de cor, mas também *“material, intelectual, espiritual, sentimental”*. O preconceito atinge uma parcela significativa da população. Ele acredita que a discriminação que sofre os negros é de raça e de classe, além de haver uma superposição de uma classe sobre outra.

O professor associa a condição de pobre ao negro, e que, por isso, não haveria razão de haver preconceito e discriminação na escola. Ao mesmo tempo admite que haja na sociedade uma discriminação, tanto de classe, quanto de raça em

relação ao negro.

Para a professora Sueli, da disciplina de Inglês, não existe preconceito racial na escola. Nunca viu e nunca presenciou nenhum problema referente à questão. Existem problemas de outra natureza na escola, mas nenhum tem a ver com a questão racial. Problemas de violência, principalmente, chegando à morte de um aluno da escola em função da sua relação com o tráfico de drogas. Perguntamos se o estudante era negro, mas, a professora não soube responder. Só sabia que o estudante tinha 14 anos. A escola está, segundo a professora, situada numa área em que a violência é significativa. Atribui-se o problema exclusivamente à violência e não ao racismo.

Quando perguntamos num âmbito mais geral se ela percebia alguma manifestação de preconceito ou discriminação racial, a professora afirma a igualdade entre as pessoas e a existência de preconceito: *“As pessoas para mim são iguais, mas é claro que existe preconceito”* (prof. Inglês Ensino médio).

A suposta igualdade racial afirmada pela professora não condiz com a realidade do negro na escola e na sociedade, pois é ainda o negro que é tratado com discriminação.

A Professora de português que está há 41 anos no Estado e há 18 na escola, ao contrário da afirmação acima, é enfática em dizer:

Isso aí não existe. Estou aqui há 18 anos e não vejo isso aqui. Não há racismo aqui. Não existe! Eles se sentem da raça negra”. Essa coisa começou de uns anos pra cá. O preconceito é uma coisa da mídia. Como podem discriminar alguém se são todos negros? (professora de português).

A pedagoga e a professora de geografia corroboram

Eu nunca vi isso aqui não. No turno noturno os nossos problemas são de outra ordem. Há sim preconceito com os professores mais velhos, violência entre os alunos, drogas, adolescentes grávidas, algumas já vivendo juntas, inclusive (pedagoga).

Nessa escola eu nunca vi, mas na outra escola eu percebo um racismo velado, sutil, muito difícil de perceber (professora de geografia).

As idéias de que não há racismo na escola são bastante marcadas na fala das professoras. No entanto, segue as visões contrárias revelando percepções diferentes por parte dos professores:

Ah tem sim! O preconceito sempre existiu aqui na escola, eu não lembro bem de casos específicos, mas que tem, tem (pedagoga 2).

Há práticas discriminatórias na escola, geralmente as brincadeiras giram em torno de comparar os negros a macacos, talvez já tenha 'naturalizado o olhar' e que os alunos e professores não vêem isso como um problema a ser resolvido ou combatido (professora de matemática).

O discurso sobre a discriminação comporta uma visível contradição. Relata-se que não existe, mas se ilustra como um fato notório:

As relações raciais na escola eu percebo como uma convivência satisfatória, devido a 50% serem negros, portanto, não vejo razão para terem preconceitos uns com os outros. Pode ter havido casos nesse sentido, mas eu nunca testemunhei. A não ser há dois anos atrás, no turno da tarde, os alunos da 5ª série chamavam uma colega de macaca, até que a aluna saiu da escola, não se sabe ao certo se estas práticas de racismo explícito foi a causa da saída, mas fica como hipótese(...) A criança negra provocava estas situações, pois estava sempre chamando a atenção da turma pra ela como se aquilo fosse a forma de ser vista ou reconhecida em classe, nem que fosse de modo pejorativo ou negativo em relação à sua imagem. Até um colega que também era negro reforçava o coro, porém dizia: "sou negro, mas não sou igual a você(...)". De 4 anos pra cá foi o único caso explícito que acompanhei. Foi feita orientação e apuração do caso mas não resolveu a questão com os alunos, continuaram a chamar a menina de macaca.

Possivelmente a questão foi encaminhada de forma equivocada por falta de preparação em lidar com a questão e não houve resolução do caso. Percebe-se também na concepção do professor de química a influência da concepção de democracia racial:

Nunca vi casos de discriminação na escola, talvez porque a escola seja mais de afro-descendentes. Numa outra escola em que trabalho, sim, lá como o contingente é mais branco, esse racismo se manifesta explicitamente, pois o grupo inferiorizado e discriminado é minoria. Sinceramente eu vejo racismo em outras escolas em que trabalho, mas, não aqui. As diferenças de pigmentação de olhos, pele e cabelo, são de adaptação fisiológica. A diferença entre uma pessoa de pele clara e pele escura é o teor de melanina. A pessoa de pele escura está melhor adaptada ao clima quente, tem melanina em maior quantidade e isso vai se manifestar na sua pele. Trata-se de uma questão natural de adaptação (professor de química).

A escola, segundo o professor, é um reduto de democracia racial, e a condição de empobrecimento que vivem os negros não é relacionada à sua cor, mas trata-se de uma questão econômica, de classe.

É possível afirmar que alguns não percebem ou admitem a existência do preconceito racial na escola: “*Como não há preconceito racial na escola, não há necessidade de tratar do tema*” (prof. português).

Segundo o professor, não existe preconceito na escola como também na região. Trata-se de uma região singular, específica, cujas características são as boas relações sociais:

A escola não precisa se preocupar com relação a isso em função da sua ausência. Por isso não há projetos voltados para a temática, como também a dedicação de aulas para tratar da temática. Tais projetos acabariam fomentando, despertando o interesse, o que acabaria na geração de um problema (prof. português).

Afirma que é um problema exclusivo e fomentado pela mídia: “O problema acontece quando a mídia começa a divulgar, relacionar os fatos, colocar os dados. Ai fomenta, desperta a curiosidade” (prof. português).

O professor finaliza dizendo que também não percebe nenhum conflito que se dê em função de cor entre os alunos. Além do mais, há, na sua opinião, uma predominância de pessoas de cor preta na escola.

Apesar de admitir um número significativo de negros na escola, o professor é enfático em dizer que não há preconceito, e que, portanto, não há razões para discutir a questão.

O professor de Matemática também não crê na existência de discriminação racial na escola:

Aqui no colégio não há. Ao menos eu nunca presenciei. O que há são problemas de ordem pessoal (prof. matemática).

De fato eu percebo um preconceito de cor nas escolas públicas de um modo geral. Em almirante Tamandaré, por exemplo, numa escola que tem mais alunos brancos, isso é visível. Um dia houve preconceito racial contra um professor negro em outra escola que trabalho. A solução que vejo pra educação é a filosofia voltar com força e que do jeito que está, nossa escola brasileira não está preparada para mudar nada (professor de matemática).

Diz isso em função de já ter presenciado, em outra escola, um caso evidente de discriminação envolvendo um professor negro. Em sua experiência docente em escolas públicas, nos disse que, sem um programa efetivo, nem a escola, muito menos a educação brasileira, tem condições de mudar o atual quadro social.

No ponto de vários professores, a questão de existência de preconceito racial ou não seria diretamente proporcional à proporção de alunos brancos: maioria branca significaria existência de preconceito e minoria branca a inexistência. Uma explicação exageradamente simplista, que faz uma relação de causa e efeito sem poder explicativo ou base empírica.

Acreditamos que não só é de raça, mas também de classe o preconceito contra os negros, porque, sendo maioria ou minoria, não se pode negar que, tanto a cor da pele, quanto o fato de serem pobres, são fatores influentes nas relações sociais na escola.

Alguns professores e alunos percebem mais o preconceito religioso que o preconceito racial:

Existem comentários discriminatórios, porém, em minha aula, eu corto. Eu sinto que há um preconceito por falta de conhecimento, inclusive religioso”(...).(professora de História)

Meu irmão saiu do colégio ano passado por sofrer preconceito em ser de outra religião”(...) (aluna evangélica)

O preconceito religioso aparece de alguma forma nas relações sociais da escola, por ser o diferente no contexto geral da escola.

Numa conversa informal com uma aluna negra, ela nos disse já ter sofrido preconceito racial aqui em Curitiba. Percebia o preconceito nos *olhares de reprovação* por parte de algumas pessoas, inclusive, por ter uma filha branca e ter casado com um homem de cor branca, notava os olhares de desaprovação até por parte do próprio sogro:

Eu cheguei a querer não ser negra. Tinha horror da minha cor. Cheguei a dizer pra minha mãe que queria ser branca. Nos olhos dos outros você vê que as pessoas te olham de uma forma indiferente, parece que você é diferente. Você sabe que não é (aluna negra ensino médio).

Eu já sofri preconceito de cor, mas, não na escola. Se há preconceito, não percebi ainda. Os problemas aqui são outros (aluna negra do ensino médio).

Quando perguntamos à mesma aluna que disse ter sofrido o preconceito racial na cidade, se ela percebia ou tinha sofrido algum tipo de discriminação ou preconceito na escola, ela nos disse simplesmente que não. *Aqui a gente se dá bem.*

Portanto, a percepção de que não existe preconceito racial na escola em questão foi observada em professores e em aluna negra.

Por outro lado, a secretária relatou ter observado discursos com caráter de preconceito vindo de professores: “Já várias vezes vi professores dizendo: aquele neguinho tá pensando o que? Ele vai ver só! Volta e meia escuto isso dos professores” (secretária).

A negativa do preconceito e discriminação é uma constante nas falas dos entrevistados, o que não se configura no ambiente escolar, nem na prática educativa dos professores, pois, constatamos através das observações que, ou de forma silenciada, ou de forma prática, várias situações que contradizem os discursos. Interpretamos a concepção de tais professores e da referida aluna como manifestação do mito da democracia racial que, mesmo tendo deixado de ser hegemônico do discurso acadêmico, continua bastante atuante nas concepções de atores sociais na escola estudada.

EM RELAÇÃO À DECLARAÇÃO DE COR/RAÇA NAS FICHAS DE MATRÍCULA

Um fato interessante foi percebido na atitude da secretária, quando no ato da matrícula, ela faz o possível para não tocar no assunto racial. Ela relatou que há um mal estar na hora de procurar saber a cor/raça da criança. Ela disse ter receio ou vergonha de perguntar sobre isso, apesar de ter um espaço na ficha a ser preenchido com tal informação.

A secretária da escola levanta a possibilidade dos pais terem receio de indicar na ficha de matrícula a cor do filho:

Quando o pai não traz a criança para efetuar a matrícula, eu tenho vergonha e receio de perguntar, pois muitos pais não gostam de falar a respeito, ou de serem ‘confundidos como negros. Quando o pai vem com a criança e eu percebo a cor, sem perguntar eu preencho por minha conta. Aquelas fichas que não têm o item ‘cor’, eu coloco como não declarada. A noite quem faz a matrícula, na sua maioria, são os alunos mesmos (secretária)

Em alguns casos, quando a criança vinha acompanhada com a mãe, principalmente, percebendo a cor da pele, simplesmente, sem perguntas, sem ter que

tocar na questão, ela preenchia a ficha. Em outros casos, pela cor da pele, deveria, segundo a secretária, ser colocado na ficha como de “*cor ou raça negra*”, mas os pais declaravam brancos. Os alunos que não informaram ou que não foi perguntado sobre a cor ou raça, nas fichas aparecem como não-declarados.

As razões colocadas pela secretária para justificar seu receio de perguntar a cor ou raça da criança é de não saber a reação dos pais. No seu entender seria “ofensiva” essa pergunta aos pais: “*Tenho medo dos pais se chatearem. Muitos não gostam de falar a respeito, ou de serem identificados como negros. Ser negro é ruim na opinião deles*” (secretária).

Percebemos na atitude (no discurso) da secretária um silenciamento da questão racial na escola, que já se mostra no ato da matrícula, ou seja, um suposto silenciamento ou embranquecimento racial, vindo da sociedade e sendo reproduzido pela escola. A razão dos pais declararem seus filhos negros como brancos a secretária disse não saber, mas era uma prática comum dos pais. Pode-se identificar na atitude dos pais uma repulsa em se identificar com o negro, com aquilo que lhe parece “ruim”. É mais confortável declarar-se branco, do que declarar-se negro, talvez com o intuito de tornar-se com esta atitude, “menos negro”? A escola apresenta uma problemática ao menos naquilo que diz respeito ao auto-reconhecimento ou auto-declaração de ser negro. Mesmo que seja possível constatar a presença física destes na escola, há um elemento de invisibilidade que observa-se na sociedade e que se reproduz na escola.

A secretária nos informou que no turno da noite são os próprios alunos que fazem as matrículas, não é um segundo que declara a cor ou a raça, mas sim o próprio jovem. Interessante notar o que nos falou a secretária: “*As fichas cadastrais revelam além do baixo número de declarados, casos em que o jovem negro se declara branco*” (secretária).

Para confirmarmos essa informação olhamos as fichas dos alunos e passamos a comparar a declaração na ficha com a foto do estudante, nos casos em que havia fotos. Houveram casos que ficou confirmado o que apontara a secretária: o estudante visivelmente negro, ou seja, de pele escura, se declarava branco.

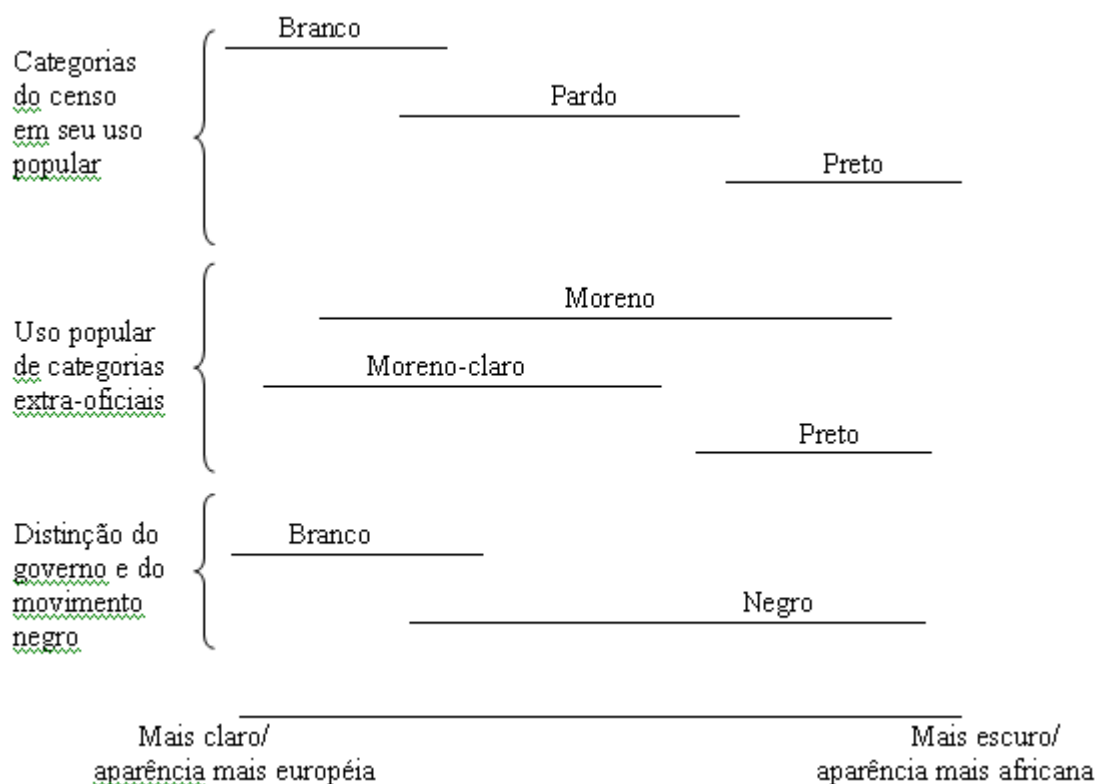
Esse detalhe indica que assumir a condição de negro é evitado por vários pais

e alunos, o que pode ser interpretado de pelo menos duas formas distintas. Podemos entender que as idéias de embranquecimento subsistem no imaginário social. Relacionado a isso estaria a dificuldade para determinados negros admitirem-se negros, negando-se a si mesmo, ou, talvez, revelando que lhes faltam referenciais pelos quais possam construir sua identidade como negros. É certamente, esse caso, o primeiro sinal de que a invisibilidade do negro continua se dando e de uma maneira muito delicada. Começa quando na hora da sua identificação e persiste nas atitudes, na não aceitação de si, da sua cultura etc. A outra interpretação possível diz respeito à discriminação social. A percepção que as práticas discriminatórias existem e que são operadores sociais importantes pode levar determinados indivíduos a tentarem não assumir a identidade de negro, como forma de evitar discriminações possíveis. Usando os conceitos de Goffman (1963), para não revelar atributos que o tornem “desacreditável”.

As fichas cadastrais não se apresentaram como fonte que pudéssemos usar para fazer um levantamento, por exemplo, do número daqueles que se declararam negros com o número de alunos matriculados, pois algumas fichas foram manipuladas, ou pelos próprios auto-declarantes, ou pela secretária.

O sistema classificatório de denominações raciais no Brasil apresenta diversas ambigüidades influenciadas por diversos fatores sociais. Uma primeira perspectiva é múltipla e tem várias denominações intermediárias, particularmente, moreno(a) e mulato(a) usando principalmente elementos de aparência física para a classificação, mas por vezes recorrendo à ascendência (FRY, 1995-1996). Outra perspectiva é o modo bipolar, que tem seu *locus classicus* nos Estados Unidos, e que, segundo Fry, seria inadequado para a realidade brasileira onde as classificações são fluídas e se utilizam de denominações com matizes e pormenores diversos. A terceira perspectiva defende a ocorrência paralela de ambas as classificações. No Brasil, a raça é um conceito ambíguo, situacional, inconsistente e relacional. Coexistem vários sistemas de classificação. São várias as categorias situadas ao longo de um *continuum* que vai do branco ao preto (TELLES, 2003). Além disso, a equipe de produção apresenta dados de variação da classificação racial, influenciada por nível de escolaridade, gênero, idade e região de moradia.

Gráfico 2 Usos das categorias raciais no Brasil (TELLES, 2003)



As distintas formas de classificação revelam a complexidade das classificações neste país. Particularmente o termo moreno, bastante usual no linguajar cotidiano, é um termo que serve para classificar um espectro muito grande.

O modo múltiplo seria utilizado principalmente pelas camadas populares da população brasileira. Para as classes médias urbanas e intelectualizadas, a classificação majoritária seria bipolar, sendo, para este grupo, “politicamente correta” (FRY, 1995-1996).

Nos termos da classificação bipolar adotada nesta pesquisa os negros e brancos da escola pesquisada foram considerados como tais, seguindo a ficha de matrícula e as observações de pátio e sala de aula.

TEMPO QUE CADA PROFESSOR UTILIZA NAS QUESTÕES RACIAIS E (SOBRE) A ÁFRICA E COMO O UTILIZA

A professora de geografia relata que o tema das relações raciais é tratado secundariamente e que o tempo que ela utiliza no seu planejamento para dedicar-se ao estudo do continente africano é muito pouco, haja vista o próprio formato e índice do livro onde trata a questão aparecer apenas no final. Portanto, nunca deu tempo trabalhar.

O continente africano fica sempre por último e nunca dá tempo trabalhar. Quando eu trabalho a África eu começo com a problemática de miséria, fome, conflitos de tribos e que por isso não se desenvolve”(...) uma vez numa revista encontrei uma reportagem: parem de ajudar a África!, e achei interessante”(...).(professora de geografia).

Quanto a sua visão sobre a África e como planejava esse tema, relatou que em vários momentos começou com a problemática de miséria, fome, conflitos tribais etc. Quando tocamos na questão do preconceito e a discriminação racial, disse não lembrar no momento como tratou do tema, ou se mesmo veio a tratar.

Parece-nos na prática educativa da professora de geografia que o continente africano sempre passou despercebido, como algo irrelevante em termos de importância curricular. A imagem que se tem da África permanece inalterada no seu planejamento.

A professora de História relata que o tempo que ela utiliza para as questões raciais é contínuo, a partir dos temas dos livros. Normalmente segue os conteúdos dos livros e as questões propostas ali: *“Eu gosto de trabalhar as questões do livro, mas utilizo outras fontes também. A África eu trabalho muito pouco”* (prof. história).

Mesmo que houvesse qualquer avanço nas modificações da imagem do negro nos livros didáticos, passaria despercebido pelas professoras que pouco usa ou toca na questão racial em sala de aula. Portanto, nas disciplinas onde mais poderia aparecer a questão racial nos livros didáticos são disciplinas que pouco trabalham a questão.

EM RELAÇÃO AOS LIVROS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DO ESTABELECIMENTO ANALISADO E A TEMÁTICA RACIAL NELES

PRESENTE.

Em relação ao uso ou não do livro e a quantidade que se usa dele, relata a professora de história que não há livros suficientes para todos os alunos e que não gosta do livro do livro da oitava série, mas usa o livro (não disse o porquê).

Cabe ressaltar aqui o fato de que nem sempre os professores podem escolher o livro com que vai trabalhar. A professora de História, como entrou esse ano na escola, ficou sem os livros:

Para a sétima série eu uso a coleção Nova História Crítica – Mário Schmidt, e para oitava série a coleção História do José Roberto Martins Ferreira. Porém, os alunos não dispõem desses livros porque não há quantidade suficiente pra todos os alunos. Não gosto muito do livro da oitava não. Costumo consultar outras fontes também (...) (professora de história).

“Eu gosto do livro de história cedido pelo Estado. Ele dá uma boa base e eu o uso sempre, mas, outros professores acharam o livro ruim(...) (professora de história do ensino médio).

A professora de português tem o livro didático como ferramenta imprescindível na sua prática diária: “Eu utilizo na sétima e oitava série o livro da Coleção Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa, reflexão e ação (...) eu uso bastante o livro”(...).(professora de português).

A professora de geografia retrata a sua percepção de como os negros aparecem nos textos didáticos:

Eu utilizo o livro da coleção Novo Ensino Médio de Lúcia Marina Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin, 2002. Neste livro didático aparece o continente africano como um dos últimos temas e sobre desigualdades mostra o abismo que há entre brancos e negros em termos econômicos e dos cargos que ocupam socialmente, poucos negros são empresários. A maioria aparece desempenhando funções inferiores (...) (professora de geografia).

As três professoras se guiam basicamente pelo livro didático, o que nos faz acreditar que é utilizado literalmente como a fonte de conhecimento principal. Em função desse uso consideramos importante a análise dos livros didáticos.

Em geral, quando se refere à questão étnico-racial a professora de História aborda de forma descontextualizada da realidade social, como se fosse natural aquelas representações e abordagens no livro. Nessa perspectiva, não há uma

sensibilização por parte da professora para discutir e problematizar a temática, e quando o faz, é a partir dos mesmos parâmetros tradicionais, ou seja, o racismo e o preconceito são vistos como um problema exclusivo dos negros.

Nesse sentido, permanecem inalterados os conteúdos ali presentes e a falta de preparação para lidar com essas questões em sala de aula.

SE O PROFESSOR PERCEBE ALGUM PROBLEMA OU CONTEÚDO NO LIVRO QUE DISCRIMINA POR COR/RAÇA/ETNIA/ORIENTAÇÃO SEXUAL/GÊNERO.

Alguns professores não percebem preconceito e discriminação nos livros, conforme discursos que relatamos abaixo:

Olha, eu não vejo problema algum nesses livros, os alunos também não. Essa história de preconceito é de uns tempos pra cá. Os alunos não percebem isso, nem eu mesma (...) (professora de português).

Os livros são muitos bons. Eu não vejo grandes problemas nas ilustrações. (professora de português 2)

Eu não tinha pensado nisso antes. Em algumas coleções o continente africano está no final do sumário e nunca chegamos a trabalhar. (professora de geografia).

A professora de português utiliza, nas 7^a e 8^a séries, os livros da coleção *Encontro e reencontro em língua portuguesa, reflexão e ação*. Chama a atenção que, em todo o livro da 8^a, há apenas 3 imagens de negros, apresentadas de forma caricaturizada, ou seja, homem ou mulher, todos têm a mesma cara. Como reflexo das relações raciais, o livro mostra claramente o rico (estereótipo branco) e o pobre (estereótipo negro ‘empregada doméstica’). Quando perguntada sobre isso ela relatou que os alunos não percebem isso, nem ela mesma havia percebido.

O Professor ao silenciar diante de situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações raciais estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes afro-descendentes, bem como pode estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade e práticas “naturalizadas” de discriminação e preconceito

(CAVALLEIRO, 2003).

Tanto sobre a particularidade cultural da população negra, quanto sobre os processos de discriminação, o silêncio atua como mecanismo que permite ocultar as desigualdades.

A análise dos livros didáticos de forma mais detalhada trataremos mais adiante.

EM RELAÇÃO À LEI 10.639/03

A Lei federal de nº 10.639/03 – MEC, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96, tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.

O conteúdo programático a que se refere, incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. A lei institui no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Após quase 4 anos de sua implantação, infelizmente constatamos que é tímida ou quase nula a efetivação da Lei na escola pesquisada.

Em geral as professoras e professores conhecem a lei superficialmente ou apenas ouviram falar dela e restringem sua aplicação à disciplina de História.

A diretora nos relata que a professora de História do ano anterior escreveu um artigo sobre a Lei que foi para o caderno temático do Estado como relato de experiência. A diretora contou-nos que ano passado (2006) houveram também palestras sobre a Lei 10.639/03 e sobre as Cotas na Universidade Federal do Paraná. Ou seja, percebe-se que há um movimento para que a questão seja contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola. Aos poucos a Lei vem sendo trabalhada e contemplada com algumas iniciativas de trazer o diálogo das relações raciais para a

escola.

O nosso Projeto Político Pedagógico está em constante adaptação, uma delas é a Lei 10.639/03, que já está sendo discutida pelos professores para torná-la interdisciplinar. Ano passado trouxemos especialistas para tratar destas questões aqui (Diretora).

A professora de História, como já foi dito, tem formação em Filosofia e quando perguntamos sobre a Lei 10.639/03 relatou que leu alguma coisa por alto, mas, que, efetivamente, não a aplica em sala de aula, que não a conhece em profundidade: *“Li alguma coisa por alto, mas não me interei do que ela significa”* (prof. de História).

A professora de Geografia, quando perguntada sobre a lei 10.639, relatou que acha que deve ser mais para o professor de História, e que acredita que há pouca divulgação. Escutou alguma coisa nas outras escolas em que trabalha, mas que ainda não se orienta pela mesma: *“Eu acho que há pouca divulgação, escutei algo lá noutra escola em que trabalho, mas, não é só para o professor de história?”* (professora de geografia).

A pedagoga afirma que, em relação à Lei 10. 639/03, o Estado está fazendo um trabalho maravilhoso, dando capacitação para todos os professores interessados:

O Estado está fazendo um trabalho em relação à lei, mas o problema são os professores que não participam. Daqui participam 3 professoras que já fazem um trabalho com os alunos (pedagoga).

Segundo a pedagoga, os professores até tomaram conhecimento da Lei: *“Os professores conhecem a lei. O Estado subsidia a todos os professores que se interessem, porém, eles entendem que a lei é apenas para os de história”* (pedagoga).

A pedagoga afirma que já há um trabalho na escola sobre a Lei, mas falta compromisso dos professores: *“A lei já está no currículo, falta colocar em prática. Se não houver contribuição dos professores, não haverá nenhuma mudança”* (pedagoga).

A professora que trabalha com a orientação dos alunos diz que está por ver esse trabalho, que por enquanto está só no papel: *“Há uma equipe que está*

participando do curso, mas ainda não vi esse trabalho não” (pedagoga).

Após quase quatro anos de implantação é que a escola começa a dar sinais de responsabilidade e compromisso com a Lei. Nestas observações que realizamos não houve nenhuma manifestação de efetividade na Lei no ambiente escolar, apenas a fala da diretora afirmando que o Projeto Político Pedagógico está em adaptação e, uma das mudanças é a assertividade com a Lei 10.639/03.

Como todo processo democrático é passível de críticas, não poderia ser diferente em relação a esse divisor de águas que é a Lei 10.639/03. As críticas ressoam em torno da questão de como tornar efetiva a Lei, ou mesmo, se ela resolverá o problema educacional dos negros. A pergunta que fica é: como fazer essa Lei tornar-se efetiva no espaço escolar, quando este espaço, continua a reproduzir desigualdades sociais?

Apesar das críticas e polêmicas em torno da Lei 10.639, é inegável a importância dela para, se não resolver completamente a educação dos negros no Brasil, ao menos problematizar a questão racial e apontar novos caminhos para diminuir as grandes diferenças sociais existentes no interior das escolas de todo o Brasil. Em que pesem as dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, certamente causará um impacto social que, seja qual for, será em breve, objeto de novas pesquisas.

Mesmo sob o efeito de Lei, constatamos que ainda está longe da questão racial ser tratada como algo relevante na escola.

EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA E DROGAS NA ESCOLA

É dos assuntos e desafios que o ambiente escolar tem que enfrentar e conviver. Todos sabem da incidência de drogas, mas não há um combate rigoroso para coibir isso na escola.

Houve casos em que um aluno foi levado em casa pela pedagoga por estar ameaçado de morte, mas em seguida o aluno voltou ao colégio.

Segundo a pedagoga, há ex-alunos que pulam o muro para passar drogas para os colegas. Numa de nossas observações presenciamos um aluno recebendo algo parecido a um jogo de cartas (baralho). Em seguida, o aluno devolveu o mesmo

baralho como que retirou alguma coisa do meio das cartas e pôs outra coisa. Não sabemos, ao certo, do que realmente se tratava. A supervisão escolar fica atenta a todos os que tentam pular o muro, mas é quase impossível controlar essa movimentação, já que há riscos em estar de frente com quem pula o muro, sem saber as intenções de quem o faz.

Noutro momento, nos disse a pedagoga que estes casos são irreversíveis:

Essa crianças já nascem desiguais, já sabemos o fim delas, vão ser mortos qualquer dia desses, eu tenho pena deles, sabia? Eles brigam muito, já separei várias brigas aqui (pedagoga).

Trata-se, segundo a professora, de “uma realidade difícil”, mas, que ela, não tem medo de enfrentar:

Eles já nasceram assim, excluídos, a maioria não tem família, nem pai, nem mãe; o estudo não é importante pra eles; a maioria das meninas é mãe com 13 anos (pedagoga).

A professora relata o estado de insegurança em que trabalham no turno noturno por conta dos envolvidos com drogas:

Os envolvidos com drogas são alunos matriculados, mas que não estão vindo pra aula. Sem falar dos que não são alunos e pulam o muro também (...) o muro é baixo e de fácil acesso, o que nos faz trabalharmos inseguras aqui, mas nem por isso a gente amolece com essas questões (pedagoga).

Aqui há muitos problemas de drogas (...). (aluno Ensino Médio)

Esta realidade acompanha o ensino público de um modo geral, o que não seria diferente nesta escola no turno noturno, já que a violência social atinge fundamentalmente o jovem empobrecido da periferia.

EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES QUE FALTAM ÀS AULAS

Um dos problemas mais graves do cotidiano escolar apontados pela direção da escola é o problema da falta (ausência) de professores. Talvez desmotivados pelo descaso com sua profissão por parte do Estado, ou pela desmotivação dos alunos em não ver sentido no estudo, estes profissionais chegam ao ponto de falsificar atestados, atentando contra seu próprio caráter:

Os professores faltam bastante e isso dificulta o nosso trabalho. Mas aqui a coisa funciona, a secretaria do Estado está firme com essa questão e desconta a falta dos professores do salário deles. Muitos deles colocam atestado falso para evitarem o trabalho e o desgaste físico e psicológico com esses alunos. Muitos vêem esse trabalho como bico e é isso que mata a gente, viu! (pedagoga).

De modo geral, percebemos esta lamentação pelos corredores das escolas brasileiras a décadas: falta salário; falta condições de trabalho; falta qualificação; falta respeito etc.

O professor desmotivado e sem perspectiva é um dos motivos que levam a escola pública a perder seus profissionais que estão migrando para outras áreas com o passar dos anos. A questão é complexa e não é o meu objeto de estudo aqui. Apenas algumas considerações para entender que a questão racial está longe de ser problematizada pela escola.

A QUESTÃO SOBRE O GRANDE PROBLEMA DA ESCOLA

Quando se busca encontrar os maiores problemas da escola, percebe-se no discurso que a maioria dos entrevistados não coloca o racismo como um problema central, como uma questão significativa e relevante. Perguntamos de um modo geral quais seriam as maiores dificuldades que os professores e alunos encontram em sala de aula:

A principal dificuldade é lidar com o desinteresse e indiferença dos alunos. Alguns apáticos; outros bagunceiros; outros participam, mas ao mesmo tempo, bagunçam; outros não participam e bagunçam. Enfim, não há uma perspectiva de progresso com os estudos. Muitos afirmam que já está bom demais concluir o Ensino Médio (professora de geografia).

O grande problema da escola é com a baixa auto-estima dos alunos, desrespeito, os valores comprometidos, os pais são fracos de bolso, violência entre eles, drogas, adolescentes grávidas (pedagoga).

O problema não é o preconceito! O problema é o desinteresse dos alunos pelo estudo já nasceram assim, excluídos. A maioria não tem família, nem pai, nem mãe, o estudo não é importante para eles (pedagoga).

Os professores subestimam os alunos negros em relação à aprendizagem. Eles mesmos dizem-se discriminados pelos professores (pedagoga).

Os alunos vêem a escola como um espaço de lazer. Acho que há um preconceito (...) eles não aceitam a condição de pobres(...) um dia eu pedi um trabalho para ser feito na biblioteca pública e escutei eles dizerem baixinho: 'ela pensa que a gente é

rico!’(...) a comunidade como um todo é carente e isso reflete na realidade escolar (professora de geografia).

É fácil identificar um preconceito de classe. Há discriminação aqui em função de “serem pobres. Eles não aceitam a condição de serem pobres (professora de geografia).

Nas entrevistas com os alunos, alguns relataram ter havido discriminação em função de um aluno ser protestante e outro por ser homossexual, como também um caso em que o preconceito se manifestou por razão da estudante ser ruiva e ter o rosto coberto de sardas.

Segundo a pedagoga, talvez por ser uma escola de periferia e seus alunos terem problemas com a pobreza, com a violência e com as drogas, diz serem estes os maiores problemas da escola, não o racismo. Diz nunca ter presenciado um problema ligado ao preconceito racial.

Segundo os depoimentos de professores e alunos, os problemas que a escola enfrenta, decorre em razão das desigualdades sociais. Mesmo que haja algum tipo de preconceito racial velado ou aberto, não é relevante frente aos casos de vandalismo, de agressão, de desinteresse por aprender, ou de problemas de caráter mais existencial que os alunos têm de enfrentar.

Aqui cabe uma pergunta: é de classe ou de raça o preconceito contra negros? Tal qual as idéias de Freyre ou Florestan Fernandes, para um futuro próximo, os negros seriam incorporados de fato na sociedade. Ora, tal idéia subsiste seja na sociedade, seja na escola. Não se é levado em conta a trajetória do negro, a discriminação sofrida, ou muito menos se percebe, por exemplo, que a escola tem um significativo número de negros, e que toda essa problemática se dá também com eles, ou que a escola reproduz um modelo social acima de tudo excludente e preconceituoso.

Constatamos com as entrevistas e com as observações que há o preconceito e a discriminação contra os negros, e que é tanto de classe, quanto de raça. As duas realidades perpassam o ambiente escolar sem podermos saber ao certo quando começa uma e termina a outra. É de classe quando se discrimina por ser pobre, é de raça quando se discrimina baseado na cor da pele.

Por mais que professores insistam em identificar mais o preconceito de

classe do que o de raça, o fato é que as duas realidades reforçam no ambiente escolar as desigualdades sociais e raciais, que tem como principal elemento, o negro.

POSSÍVEIS CAUSAS PARA A DESISTÊNCIA DOS ALUNOS

Em relação às desistências dos alunos, várias professoras relataram que as causas são inúmeras, entre elas, o fato de alguns estudantes começarem a trabalhar desde cedo, outros pelas notas baixas, ou ainda outros em função de não ter com quem deixar os filhos.

Pudemos comprovar que essa realidade afeta diretamente os alunos negros, como corrobora Osório e Soares (2005):

As diferenças educacionais entre negros e brancos têm múltiplas causas e efeitos duradouros no curso da vida. Sabe-se que as crianças negras sofrem, inicialmente, por sua origem social relativamente mais pobre em todos os sentidos, o que diminui suas chances de ingressar no sistema educacional e ainda mais de, uma vez realizada a chance de ingresso, frequentar uma boa escola. Isso afetará suas oportunidades na vida adulta e, por antecipação, as de seus descendentes. Esse é, em essência, o quadro do curso de vida dos negros brasileiros, tal como foi pintado pelos estudos de mobilidade social no Brasil que atentaram à raça como fator de adscrição de posição social (OSÓRIO e SOARES, 2005, p. 21)

As estatísticas educacionais sobre as taxas de alfabetização desagregadas por cor e sexo para a população de cinco anos ou mais de idade obtidas a partir dos censos de 1940 a 2000 (exceto o de 1970), a despeito da sua simplicidade, mostram que a chance de se encontrar um negro analfabeto era 3 vezes maior que a de se encontrar um branco também analfabeto em 1940. Em 2000, a despeito do aumento brutal da taxa de alfabetização de todos os grupos populacionais, a chance de deparar-se com um negro analfabeto ainda era 2,2 vezes maior que a de se deparar com um analfabeto branco (BELTRÃO, 2005).

Assim, em termos de desistências do processo escolar o negro aparece em primeiro lugar nas estatísticas. Ao entrarem no mercado de trabalho, no qual a posição social das pessoas se consolida, os negros são prejudicados pela sua diferença educacional em relação aos brancos. A diferença faz que tenham maior chance de serem encontrados nas ocupações de trabalhos manuais de baixa remuneração, e mesmo entre essas, desempenhando as tarefas de menor prestígio.

EM RELAÇÃO À IDENTIDADE NEGRA

Constatamos na escola uma afirmação da identidade negra por parte dos alunos negros, embora não seja uma visão predominante. Perguntamos a aluna Rosângela, que se assume como negra e que, segundo ela, têm orgulho de ser, o que era ser negra pra ela na sociedade como um todo: *“Pra mim ser negra é ser guerreira, porque a quantidade de cenas de racismo que se vê e que se sente na cidade, só sendo muito guerreira pra agüentar e não pirar”* (aluna negra).

Diz que o seu marido é branco e todos olham dos pés à cabeça dela com discriminação. Diz sentir isso do próprio sogro, mas que não está nem aí. A aluna relata que sofreu e sofre de baixa auto-estima adquirida na infância. Mesmo assim, ela exerce uma boa liderança na sala com todos os alunos.

A auto-estima é um dos principais problemas que afeta o negro no país. O estigma que o negro carrega desde a infância como inferior; os livros didáticos que mostram exclusivamente o negro em situação de submissão e sem história; a negação do preconceito e do racismo veiculada pelo mito da democracia racial e o processo de exclusão que sofrem no processo educacional, faz o negro negar a sua história e suas origens.

Na escola essa negação se acentua porque os modelos curriculares são eurocêntricos e voltados para uma classe dominante.

A questão racial é silenciada no cotidiano escolar e que, segundo o mito da democracia racial, se dá de forma harmônica numa negação de preconceitos e de discriminação.

EM RELAÇÃO ÀS COTAS NA UNIVERSIDADE

As ações afirmativas mais do que nunca estão na pauta de discussão das instituições educacionais e governamentais, promovendo a inclusão das ditas “minorias”.

Na escola constatamos uma ausência de discussão sobre o assunto. O que se sabe é o que está no senso comum, ou seja, de que implantar cotas só aumentaria a discriminação contra negros: *“As cotas alimentam a discriminação. O sujeito já entra discriminado”* (prof. português).

A própria aluna negra se manifesta contrária às cotas:

Sou contra as cotas, mas não sei bem ao certo porque, apenas acho que aumenta o preconceito. Até tinha vontade de fazer faculdade, mas não tentaria por cotas, não” (aluna negra do Ensino Médio).

Os professores, em sua maioria, brancos, ao se pronunciarem com relação às políticas públicas de ações afirmativas, na forma de cotas para negros nas Universidades, nos disseram que:

A desigualdade está muito grande no país. Acho que já vem tarde (prof. de matemática).

Não concordo muito, mas acho que é esse o caminho para a inclusão (pedagoga).

Sou completamente contra. O negro não precisa disso para entrar na universidade (prof. de português).

Acho que só aumenta a discriminação que já se tem contra o negro (prof. de história).

Eu acho que não vai mudar muita coisa, não. Vamos esperar pra ver (pedagoga).

Alguns professores sinalizam favoráveis a que haja uma inclusão com o processo de ações afirmativas. Outros acreditam ser um processo ineficaz e que só vai reforçar a discriminação contra o negro.

Contudo, as falas apresentam algumas contradições. Talvez o olhar naturalizado, ou a idéia do Brasil como uma democracia racial impeça ou torne invisível alguns casos, que acabam sendo interpretado como um problema de classe, ou como um problema de desvio de conduta.

Aparece uma visão estereotipada que a sociedade como um todo tem sobre o negro – subalterno, empobrecido, ocupando e habitando a periferia, desempenhando funções sociais inferiores a dos brancos.

5.4 OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

5.4.1 AS IMAGENS DO NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

A discussão sobre as imagens do negro nos livros didáticos repercutiu nas últimas décadas como um tema recorrente e obrigatório na pauta dos movimentos organizados e por parte do Governo Federal que passa a dialogar e intervir na

produção e veiculação dos livros didáticos utilizados pelos alunos na rede educacional. Em sala de aula, às vezes, o livro didático se constitui como a única fonte de acesso ao conhecimento, já que muitas vezes, os alunos não têm acesso a outras leituras. O livro recebe, então, o ônus e o caráter da verdade.

Os materiais pedagógicos, especificamente o livro didático, pela importância e caráter de verdadeiro que o professor muitas vezes lhe atribui, têm o poder de expandir estereótipos e visões idealizadas de mundo, que podem vir a se constituir, para a criança, uma representação de real concreto, uma vez que o seu processo psíquico de identificação é mais forte que no adulto (SILVA 2005).

No Ensino Fundamental, a forma mais comum de contato com obras de arte e documentos de época é através do livro didático. A seleção de conteúdos e imagens podem refletir direta ou indiretamente na forma do sujeito conceber-se, valorizar ou depreciar uma cultura, construir referenciais positivos ou negativos sobre uma parte da população, etc.

Para Zamboni os livros didáticos

entram em sala de aula como objetos, cuja intenção é apresentar um conhecimento já organizado, fechado e tem status especial. O conhecimento é visto como uma verdade absoluta, homogeneizadora, sem problematização. É o caso dos modelos tradicionais onde mostram o trabalho compulsório sempre relacionado ao indígena, ao escravo, ao negro, ao assalariado e aos imigrantes (ZAMBONI, 1998, p.90).

Assim, ressaltamos que a mediação do professor é condição *sin nen qua non* para transformar o livro didático e outros materiais pedagógicos em instrumentos poderosos de reflexão para o aluno.

Os livros didáticos no Brasil têm tido uma tendência a representar, em seu interior, grande quantidade de conteúdos referentes às culturas euro-descendentes e de forma reduzida os temas ou unidades de estudos que tenham origem em outros grupos étnico-raciais. Dessa forma grupos diferenciados se movimentam para serem contemplados sua história e seus valores culturais nos recortes realizados para a escolarização, ou seja, uma incorporação oficial nos conteúdos curriculares de temas e de abordagens que consideram as visões de mundo dos grupos subjugados.

Nesse sentido é que iniciaram-se no Brasil os estudos sobre raça, livros

didáticos e paradidáticos na década de 1950 com a pesquisa de Dante Moreira Leite (NEGRÃO, 1988). As reivindicações do movimento negro unificado (MNU), fundado em 1978, versavam sobre a preocupação de retirar dos livros didáticos dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros.

Os resultados das pesquisas dos anos 1980 e 1990, que analisaram as representações contemporâneas do negro nos textos e nas ilustrações, permitiram apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos (Pinto, 1981; Silva, 1988).

Outras pesquisas surgiram como a de Pinto (1999), e a de Marco Oliveira (2000), que apontaram um tratamento mais adequado de questões relativas ao papel do negro na história, mas que ainda é apresentado de modo muito preso ao escravo, além de certas reduções e superficialidades que impedem a compreensão da inserção do negro na sociedade brasileira. A pesquisa de Cruz (2000) mostra que as ilustrações analisadas não evidenciam nenhuma mudança de representação do negro. Os textos mantiveram as estratégias discursivas de isentar ou amenizar as responsabilidades dos portugueses pela escravidão, entre outras.

Com relação aos livros adotados por professores, o atual sistema de avaliação de livros didáticos do MEC prevê e estabelece como um dos critérios de avaliação a condenação de todo e qualquer estereótipo ou preconceito veiculados pelas obras²⁰. Essa medida é considerada um avanço, porque obriga autores e editoras a repensarem seus trabalhos, possibilitando visões mais críticas. Mas, limitada ainda porque, mesmo que os livros didáticos tragam no seu conteúdo uma problematização da questão racial e da História da África, dependerá da formação do professor nesta área e de sua metodologia em sala de aula para a superação dos graves problemas em torno da imagem e da cultura negra no Brasil.

A partir deste referencial de pesquisas analisaremos duas coleções completas que compõem a lista do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de uso da

²⁰ Guia de livros didáticos – 5ª a 8ª séries. PNLD, 2007.

professora de história, tentando fazer um paralelo com as pesquisas realizadas até então, para tentar perceber os avanços ou não nessa discussão sobre a imagem dos negros nos livros didáticos.

Cabe ressaltar que não temos a pretensão de negar o passado histórico de escravidão que sofreu o povo negro, retratado em sua maioria nas ilustrações de Debret e Rugendas, mas de verificar até que ponto a referência a negros nos livros didáticos permanecem inalterados, associando esse elemento a uma natureza inumana, à submissão e à passividade. A história do negro não nasce com a escravidão e a submissão, como é apresentada sistematicamente nos livros didáticos de história ao longo dos anos.

A principal reivindicação dos movimentos sociais negros é que as abordagens sobre a imagem do negro nos livros didáticos, contemplem, não só o passado, já conhecido pela historiografia e apresentada de forma reducionista, mas uma imagem positiva dos negros nos textos e nas ilustrações dos livros, através da introdução de conteúdos em que os negros aparecem como construtores de sua história, heróis, vencedores e bonitos (CRUZ, 2000).

Analisamos de modo geral as duas coleções e de forma pormenorizada os volumes II e III, de 6ª e 7ª série respectivamente de cada coleção, para perceber as imagens iconográficas da população negra bem como seus conteúdos: trabalho escravo e resistência, formação do povo brasileiro, eurocentrismo e cultura dos povos africanos. Este recorte e critério foram adotados haja vista ser nestas séries onde as imagens dos negros são mais recorrentes. A decisão por estas coleções deveu-se ao critério de “uso do livro” da professora no colégio onde se deu a pesquisa.

Os livros didáticos foram analisados porque, mesmo que muitos alunos não tivessem o livro em mãos, foram muito utilizados pela professora de História.

As obras analisadas foram: *Nova História Crítica*, de Mário Schmidt, da editora Nova Geração de 1999 e *História – Passado e Presente*, de José Roberto Martins Ferreira, da editora FTD, 9ª edição de 2002.

A obra *Nova História Crítica*, de Mário Schmidt foi uma das obras mais escolhidas pelos professores das escolas públicas do Paraná no ano de 2005. Do

total de 776.825 unidades enviadas a esse Estado, 235.461 foi dessa coleção (GONZAGA e ARAÚJO, 2005). Da coleção História: passado e presente, sabe-se que “foi a obra que recebeu no seu conjunto a melhor avaliação do *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª série do MEC* no ano de 1998, apesar de algumas críticas em relação à sua periodização” (OLIVEIRA, 2000, pg. 62).

Coleção Nova História Crítica – M^a Schmidt, Nova Geração, 1999.

A primeira obra de um modo geral tem 78 imagens sobre os negros. 12 na 5ª série; 30 na 6ª série, 21 na 7ª série e 15 na 8ª série. Como já foi dito acima esta obra foi bem aceita pelos professores e é uma novidade no mercado editorial de livros didáticos de história. A receptividade da presente obra, segundo relato de alguns professores se deu, sobretudo, pelo fator uso do recurso gráfico e pela excessiva vontade de formar um pensamento crítico através de uma gama de exercícios de fixação, aprendizagem e produção de texto. Contudo, não deixa de ser um texto tradicional, desviando um pouco o foco central para a descrição de alguns elementos do cotidiano.

Nas palavras do própria equipe de produção uma descrição prévia da coleção:

(...) um livro que, ao mesmo tempo em que resgata as “vozes esquecidas” da história (trabalhadores, mulheres, feitiçeras, marginais), não cai no viés positivista e autoritário da imposição da “verdade absoluta” da equipe de produção. Acreditamos que, mais importante do que conhecer os fatos históricos, é aprender a pensar historicamente. Propomos um ensino voltado para a reflexão crítica, para sua autoconscientização como ser que conquista direitos de cidadania, para estimular nele o crescimento da autonomia do pensamento. Queremos que o aluno saia daquilo que o filósofo alemão (século XVII) Immanuel Kant chamava de minoridade intelectual, isto é, que o aluno consiga superar a incapacidade de pensar sem ser dirigido por alguém. Pensar por conta própria, questionar o mundo, reconstruir a si mesmo e as suas relações com os outros seres humanos, eis nossos objetivos fundamentais. (SCHMIDT, 2001, p. 2).

A seguir analisamos com mais detalhes os volumes II e III dessa coleção.

A estrutura do livro da 6ª série de Schmidt contém 17 capítulos, sendo o capítulo 11 intitulado África, composto por 10 páginas, ficando na média dos demais capítulos. Assim como os outros capítulos que compõem o volume, o capítulo *África* é rico em imagens sobre o tema, sendo composto por texto didático, dividido em tópicos, com cronologia da África Antiga, Box, Texto Complementar

(documento histórico). Exercícios de Revisão (referentes ao conteúdo) e Reflexões Críticas (contextualizando o conteúdo).

Na capa do livro, a equipe de produção coloca em primeira mão a imagem do negro, em posição de igualdade com os demais personagens. Na apresentação, está o negro ao centro da discussão segurando o livro. As imagens mostram o entusiasmo dos personagens, ou seja, uma forma alegre e otimizada dos estudantes para o estudo. Na seqüência, nas costas da estátua de Rodin, a equipe de produção desenha a imagem do negro sozinho na mesma postura da estátua, o que já representa uma pequena mudança do que se vê em outros livros.

Na introdução a equipe de produção metodologicamente faz um retrospecto do que foi estudado na série anterior, destacando o processo de construção e surgimento das civilizações a começar pela Mesopotâmia e Egito até a Grécia antiga. Na página 67 a equipe de produção provoca o leitor com a pergunta *O que é um brasileiro?* Mostra aproximadamente 125 rostos compondo “a cara do Brasil”. Legenda: *Todos eles são brasileiros. País formado por imigrantes de quase todo o mundo, o nosso Brasil é rico em tipos humanos. Por que todos nós nos sentimos brasileiros?* A postura da equipe de produção revela possivelmente a crença num país democraticamente igual, já que é rico em diversidade étnica.

Na página seguinte, uma fotografia de uma família inteira de carvoeiros em situações precárias de vida (todos descalços.) Chama a atenção a ligação da foto com a pobreza das pessoas e sua cor. Na página 102 mostra a fala de um padre ao feitor: *Pode bater, mas sem maltratar!.* A equipe de produção usa de ironia para retratar a hipocrisia da instituição religiosa que fazia vista grossa à escravidão, bem como tinham seus próprios escravos. Legenda: *Alguns papas autorizaram a escravidão porque acreditavam que essa era uma maneira de levar os Evangelhos até os africanos. Mas, deixava claro aos donos de escravos que não deveriam castigá-los “além do necessário”.*

Outra gravura do alemão Rugendas, retratando o processo de trabalho compulsório que tiveram como vítimas o índio e o negro. Legenda: *Os europeus vieram para a América enriquecer a custa do trabalho dos escravos. Nosso passado é cheio de injustiças.* Quando menciona a injustiça a equipe de produção

não o faz dizendo quem são os autores destas injustiças. Fica neutro na questão, ou seja, fala o óbvio.

A página de abertura do capítulo 11 sobre a África traz fotografias de máscaras africanas, construídas com materiais variados, como: madeira, cerâmica, argila, palha, entre outros, sobre uma espécie de tecido, com motivos étnicos. Nesta página também são encontrados dois boxes com pequenos textos que chamam a atenção do leitor para a temática a ser estudada. Os exemplos das máscaras apresentadas podem remeter o leitor à diversidade cultural do continente.

Na página seguinte, um mapa físico da África, acompanhado de legenda, destaca três mil anos de História, indicando os principais Estados africanos até o século XIX, os rios (Rio Congo, Rio Zambeze, Rio Nilo, Rio Niger) e desertos (Saara, Kalahari, Líbia) que fazem parte do continente, assim como as regiões convertidas ao islamismo.

No decorrer do capítulo, os textos se remetem aos seguintes tópicos: O Egito Antigo; O reino Núbio; O Reino de Gana; O Islamismo se espalha; O grande Império Mali; Os Hauças; A escravidão negra; A Guiné; Kongo e Ndongo; O magnífico Zimbábue; A costa oriental da África; As religiões da África; a África e o mundo. Há ainda um sobre os navegadores africanos, com ênfase nos cartagineses.

Observamos que os textos, por mais que tragam aspectos da cultura e da importância da África em relação à história mundial, ainda são superficiais e mais informativos do que reflexivos, apesar de que em alguns momentos induzem os leitores a refletir sobre o assunto estudado. Os aspectos mais marcados no texto dizem respeito à localização geográfica africana, fatos da história política, também estão presentes a economia e as relações de poder. A escravidão na África é tratada desde o contato com os comerciantes árabes do século XI. Segundo a equipe de produção, as trocas com os europeus iniciaram com a negociação de marfim, pimenta e ouro.

O comércio da mão-de-obra escrava, intensificado com a colonização da América, caracterizou-se por dois tipos de exploração: a direta (invasão e captura) e a indireta (negociação e compra). Trata também dos reinos africanos que enriqueceram com o comércio de escravos. As religiões são abordadas de forma

superficial, aligeirada, assim como a situação dos países africanos. Acreditamos que seria interessante que a equipe de produção disponibilizasse um mapa político atual da África, uma vez que fala de países como: Sudão e Gana, alertando que não são os mesmos territórios da atualidade, mas não indica onde se localizam hoje. A cultura, o cotidiano e a identidade dos diferentes grupos quase não são tratados, indicando a necessidade de novas pesquisas na introdução deste tema na escola.

As imagens que acompanham o texto trazem referência aos aspectos da África, no que diz respeito à arquitetura, à escultura e à representação da figura humana, tanto nas obras artísticas produzidas na África, como nas produzidas pelos europeus. Neste sentido, ilustram o capítulo: um vaso cartaginês do século V a. C; ruínas de pirâmides, colunas e templos da civilização de Meroe; gravura francesa da cidade de Tombuctu, século XIX; Mesquita de Sexta-Feira, em Mopti, no Atual Mali; escultura de Ifé; casal de etíopes representado em pintura portuguesa do século XVI; Rei Afonso I, do Congo, representado em camafeu europeu do século XVI; escultura de leopardos de marfim Daomé; detalhes das ruínas do Grande Zimbábue; estátua de Exu em madeira; Templo Kushita; estátua de caçador Nok, em bronze, cabeça de Ifé (Nigéria); escudo Zulu, em couro bovino; águias ashanti, em ouro; gravura holandesa do século XVII, cafres - representantes do Reino Monomotapa; máscara africana e auto-retrato do pintor espanhol Pablo Picasso.

Todas as imagens são coloridas e acompanhadas de legendas explicativas, no entanto, em todas se remetem ao texto didático, servindo como mera ilustração. Acreditamos que a equipe de produção poderia indicar possibilidades de leitura dessas imagens. Além de serem documentos históricos, são obras de arte, produzidas em determinados contextos e trazem representações, visões de mundo e símbolos que podem ajudar na interpretação e compreensão da sociedade estudada.

Sobre o processo de escravização de africanos o capítulo 13, traz o tema *Escravidão Colonial*, apresentando os escravos, indígenas e africanos, como presentes em quase todas as atividades econômicas. Estes são tratados como sujeitos que *jamais aceitaram essa condição*, a equipe de produção aponta também as formas de rebeldia desses grupos.

A página de abertura traz imagens referentes à escravidão: mercado de

escravos de Debret: instrumentos de tortura: cinto de ferro, palmatória, mordaca, algema com cadeado. Nesta página, assim como no capítulo África, encontra-se um Box com pequenos textos que chamam a atenção do leitor para a temática a ser estudada. As imagens apresentadas podem remeter o leitor às agruras da escravidão e a visão do africano como mercadoria.

Na página seguinte um mapa da rota dos escravos entre a África e o Brasil, incluindo a colônia de Sacramento, no Rio da Prata, traz os principais territórios de embarque, sendo: Guiné, Mina, Moçambique e Angola e os de desembarque: São Luis, Belém, Recife, Salvador e Rio de Janeiro. Acompanha o mapa uma legenda com indicações das regiões da África e os grupos provenientes delas.

No decorrer do capítulo, os textos se remetem aos seguintes tópicos: Horror sem limites, Os motivos econômicos, Escravos índios e negros, Os índios não eram preguiçosos, A rebeldia dos escravos, Palmares, A matança dos índios, A igreja e a escravidão, Os lucros do tráfico negreiro, Violência para controlar os escravos, escravidão e o humanismo, Outras maneiras de controlar os escravos, A complexidade da escravidão, As marcas da escravidão. O capítulo possui cinco boxes, uma tabela e um gráfico com informações adicionais sobre o assunto. Os boxes trazem: a discussão biológica de raça e racismo; os quilombos na América; as “guerras justas” da igreja contra os indígenas; a fonte dos escravos; a escravidão na América. A tabela intitulada População do Rio de Janeiro, início do século XVII, traz a comparação entre o número de habitantes portugueses, índios e descendentes africanos. Por sua vez o gráfico: *Desembarque anual de escravos no Brasil* indica a quantidade de escravos entre os anos 1532 e 1780 no território.

O texto problematiza a questão da escravidão de pessoas, tanto no Brasil como em outras colônias da América, traz a discussão da escravidão como meio de suprir a demanda de mão-de-obra na colônia, com a exploração inicial dos indígenas. Desmistifica a preguiça como fator de substituição da mão-de-obra indígena pela africana, apontando o uso de africanos como escravos pelos portugueses desde o início do século XV, no sul de Portugal e nas ilhas produtoras de açúcar, bem como, extermínio da população indígena por doenças e expulsão das suas terras. Da mesma forma desmistifica a docilidade africana como elemento

facilitador da escravidão. Apresenta as formas de resistência negra como fugas, assassinatos e incêndios, assim como as estratégias sutis como *fazer corpo mole para trabalhar o menos possível, roubavam uma comidinha na cozinha, fingia-se de doente*. Ainda havia, segundo a equipe de produção, maneiras de burlar a escravidão, entre elas o aborto provocado por escravas, impedindo o aumento do plantel do escravizador.

A mais conhecida das formas de resistência, os quilombos, são apresentados como lugar de sociabilidade, onde dezenas e até milhares de oprimidos encontravam uma vida melhor, fossem eles índios, mulatos, pobres ou prostitutas. Indica a extensão dessa prática por todo o território americano. Traz como exemplo o quilombo dos Palmares. Na seqüência problematiza o papel da igreja Católica na escravização dos africanos e na proibição à escravização indígena. Ao mesmo tempo indica o funcionamento do tráfico negreiro como uma forma mercadológica de acumulação de riqueza, trazendo informações sobre os envolvidos nesse comércio. Apresenta a escravidão como um processo de violência e os mecanismos utilizados para forçar as pessoas ao trabalho escravo, justificam a escravidão como parte do contexto econômico e da mentalidade da época, por fim questiona as ações daqueles sujeitos e compara aos dias de hoje.

Na continuidade do capítulo, a equipe de produção introduz outras formas de controle dos escravos como as medidas meritocráticas, ou seja, prêmios por bom comportamento e obediência, a promessa da liberdade, a promoção do trabalho do eito ao doméstico, entre outros, incluindo aí os discursos da igreja católica que comparava servir aos senhores *escravizadores* com servir a Deus, incutindo noções de inferioridade e superioridade das raças. Explica a complexidade do sistema escravista no Brasil, apresenta alguns ofícios executados pelos escravizados, indicando as possibilidades deles constituírem família, acumularem uma pequena renda (principalmente nas cidades) produzirem alimentos para consumo próprio (nas propriedades agrícolas). Como conclusão do capítulo a equipe de produção discute as marcas da escravidão:

A escravidão marcou a sociedade brasileira. Os negros e os mulatos de hoje, que descendem dos antigos escravos, são a maioria dos pobres. São a maioria também dos que

moram nas favelas, dos que não puderam ir à escola, dos que ocupam pavilhões carcerários. Os descendentes dos índios também não estão em situação melhor. Os sentimentos racistas e a discriminação contra a população negra continuam existindo no Brasil. Sem dúvida, é uma cruel herança do tempo da escravidão e mostra que o passado morto ainda pode ser um pesadelo para os vivos do presente (SCHIMDT, 2001, 216).

As imagens que acompanham o texto trazem referência aos aspectos da escravidão na América, são na sua maioria aquarelas de Rugendas e Debret, que apresentam seus costumes: na moradia, no cotidiano, nas vestimentas, no trabalho, nos castigos e nas práticas comerciais. Essas representações são: Guerrilhas, de Rugendas; índio Charrua, de Debret; Caçada, de Rugendas; Negro com máscara, de Ewbank; Planta do quilombo Buraco do Tatu; Zumbi de Palmares, de Parreiras; Casamento de escravos, de Debret; Charge de Fernando Brum; Navio Negreiro, de Rugendas; Aplicação de palmatória, de Debret; Carregamento de escravos; Habitação de negros, de Rugendas; Punitions Publiques, de Rugendas; Carregamento, de Debret; mercador de escravos, de Clarke e Chamberlain; Família pobre em sua casa, de Debret; Escravas de ganho vendendo milho; Negros amarrados (foto, sem data, provavelmente década de 1980); Caravana de negros acorrentados, gravura do século XIX.

Como já dito no capítulo anterior, todas as imagens são coloridas e acompanhadas de legendas explicativas, no entanto, nem todas se remetem ao texto didático, servindo como mera ilustração. Acreditamos que a equipe de produção poderia indicar possibilidades de leitura dessas imagens. Além de serem documentos históricos, são obras de arte, produzidas em determinados contextos e trazem representações, visões de mundo e símbolos que podem ajudar na interpretação e compreensão da sociedade estudada. Ressaltamos, porém, que apresenta imagens de escravizados em situações cotidianas de trocas e relações de socialização e não apenas de trabalho e sofrimento, estas cenas permitem a ampliação da visão sobre a vida e as relações desses grupos.

Por outro lado, é preciso levar em consideração que a maioria dessas imagens foi produzida por viajantes estrangeiros, que visitaram o Brasil em meados do século XIX, reproduzindo aspectos pontuais da vida nos trópicos. Além disso, sua produção visava o mercado europeu, onde as mesmas eram modificadas para atender a essa demanda.

A reprodução dos desenhos, tendo em vista as edições europeias, era feita por pintores, gravadores e litógrafos que transferiam para as obras suas próprias idéias, correspondentes a uma concepção artística convencional formada por modelos europeus. Havia por parte deles geral desconhecimento da realidade das diferentes culturas documentadas pelos viajantes e naturalistas. Além disso, certos livreiros contratavam aquarelistas, que aplicavam às gravuras e litografias cores que tinham mais a ver com a fantasia e o apelo comercial (vender o exótico), e menos com qualquer verossimilitude com os temas originais (...). Através desse enviesado olhar, transmitia-se, entre outras imagens alteradas ou distorcidas, a do negro. A esse respeito, comenta com muita propriedade Ana Maria Belluzzo:

(...) esse legado iconográfico, assim como a literatura de viagem dos cronistas europeus, só pode dar a ver um país configurado por intenções alheias (...) o olhar dos viajantes espelha ademais a condição de nos vermos pelos olhos deles. (...) as obras configuradas pelos viajantes engendram uma história de pontos de vista, de distância entre modos de observação, de triangulação do olhar. Mais do que enxergar a vida e a paisagem americana, levam a focalizar a espessa camada da representação. Evidenciam mais versões do que fatos. (...) as imagens elaboradas pelos viajantes participam da construção da identidade européia. Apontam os modos como às culturas se olham e olham as outras, como imaginam semelhanças e diferenças, como conformam o mesmo e o outro. Diferentes e irreduzíveis pontos de vista criam uma alucinante memória de muitos brasis (BELLUZZO, 2000, p.24).

A estrutura do livro da 7ª série de Schmidt tem 20 capítulos, sendo o capítulo 19 intitulado *A abolição da escravatura*, composto por 20 páginas, O capítulo 14 com o título *As doutrinas sociais* e o capítulo 17 com o título *A América no século XIX* recebem o mesmo número de páginas em termos de dedicação da equipe de produção. Assim como os outros capítulos que compõem o volume, o capítulo *A abolição da escravatura* é rico em imagens sobre o tema, sendo composto por texto didático, dividido em tópicos, com cronologia a partir da Lei Áurea; os movimentos abolicionistas; as pressões da Inglaterra; a chegada dos imigrantes e as leis abolicionistas. Texto Complementar (documento histórico). Exercícios de Revisão (referentes ao conteúdo) e Reflexões Críticas (contextualizando o conteúdo).

Na capa do livro, a exemplo do que vimos no livro anterior, a equipe de produção mantém em primeira mão a imagem do negro, em posição de igualdade com os demais personagens. Na apresentação repete o negro ao centro da discussão e segurando o livro. As imagens mostram o entusiasmo dos personagens como um

convite ao prazer de estudar. Na seqüência, nas costas da estátua de Rodin, a equipe de produção desenha a imagem do negro sozinho na mesma postura da estátua.

A equipe de produção faz uma retrospectiva do que foi estudado no livro anterior. Mostra uma máscara africana Gu, feita de madeira e uma gravura dos negros no pelourinho sendo castigados (p. 15). Negros trabalhando no engenho no século XIX (p. 16). Negros na extração do ouro no século XVIII (p. 46). A equipe de produção apresenta a imagem do negro mostrando sua contribuição com os conhecimentos tecnológicos. Na legenda: *Cestos habilmente trançados: tecnologia trazida da África* (p. 49). Negro a serviço do seu senhor. Legenda: *Muitas pessoas de poucas posses eram proprietárias de um ou dois escravos* (p. 53). A equipe de produção faz referência à Rebelião dos baianos, mostra uma praça em Salvador repleta de negros e uma negra com um cesto na cabeça. Legenda: *Na conjuração Baiana lutou-se contra a discriminação racial e as grandes diferenças sociais.* (p. 100). Negras lavando roupas. Legenda: *Lavadeiras do Rio. Elas se reuniam nos chafarizes ou nos rios. Usavam roupas velhas e sujas e lavavam roupas novas. Não foi para elas que a Independência foi proclamada* (p. 128). A equipe de produção faz referência à Revolta dos Malês mostrando que a história da escravidão é também a história das rebeliões. Legenda: 1835, na época do levante dos escravos malês e da Sabinada (p. 176).

A equipe de produção mostra as atrocidades do colonialismo na África com uma imagem aterradora de mães amamentando, porém famintas em pele e osso junto com suas crianças no Sudão em 1998. Legenda: Problemas causados pelo colonialismo imperialista na África: as epidemias de fome e as fronteiras que desrespeitam os direitos dos povos, provocando violência política, um soldado pisando na cabeça de um negro (Zaire, 1997). A equipe de produção mostra as “sutilezas” do imperialismo quando um soldado aponta uma arma para um negro que carregava uma caixa atravessando o rio. Legenda: *Se esta caixa cair, eu atiro em você, diz Stanley, o explorador africano, para seu carregador.* A equipe de produção mostra Maradona e Pelé, fazendo uma constatação, Ciência comprova: não existem raças. Legendas: *Quando o branco e o negro praticam futebol em igualdade de condições, fica evidente que ambos possuem a mesma capacidade*

física e mental.

A página de abertura do capítulo XIX sobre a *Abolição da Escravatura* traz fotografias de uma manifestação popular em desfile pelas ruas comemorando a abolição da escravatura em 1889. Nesta página também encontram-se dois boxes com pequenos textos que chamam a atenção do leitor para a temática a ser estudada. A pintura em óleo da princesa Isabel e uma legenda relatando que a abolição não foi obra exclusiva da princesa. Na gravura de Victor Frond mostram as escravas antes de partir para a roça de um jeito preguiçoso e submisso. A equipe de produção faz uma provocação: seriam assim mesmo ou era a idéia que os homens tinham da escravidão?

Na página seguinte, um cartaz descrevendo a aparência de um escravo fugitivo. Mostra o mapa do Brasil e a parcela da população escrava em Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. Registra-se o grande número em São Paulo e Minas Gerais por conta da cafeicultura em 1872.

No decorrer do capítulo, os textos se remetem aos seguintes tópicos: Diferenças que permanecem; Outra história; O processo abolicionista; O fim do tráfico; O Bill Aberdeen; O tráfico interprovincial; A imigração européia; Para onde foram os imigrantes; Os excluídos da imigração; A frustração da parceria; A imigração funciona: o colonato; As vantagens do trabalho livre; Trabalho livre e trabalho escravo; a transição para o capitalismo; O cativo da terra; A transição no nordeste; O movimento abolicionista; As leis abolicionistas.

Na análise dos textos, percebemos que há uma preocupação da equipe de produção em problematizar a situação do negro no processo de escravização, porém, ainda é uma questão tratada com muito melindre, de forma muito acanhada e sem muita reflexão como na série anterior. Apesar do título da coleção chamar-se História Crítica o texto não avança num diálogo equitativo com os personagens. Os aspectos mais marcados no texto dizem respeito ao processo de abolição, a imigração que excluía os negros nas palavras da equipe de produção: *mas o motivo principal foi o preconceito dos fazendeiros do sudeste.* Segundo a equipe de produção, muitos homens menos inteligentes e menos instruídos do que Rebouças (engenheiro) se consideravam superiores a ele apenas porque tinham a pele branca.

Trata também da forma de escravidão da mulher que, no Brasil, era prática comum às pessoas de “boa família” e de “berço” ter das escravas e criadas favores sexuais. Reforça a idéia de que a abolição não significou melhoras na condição social dos negros, que continuaram restritos a ocupações consideradas (pela elite) “menos importantes”. Em nenhum momento a equipe de produção se preocupa em problematizar a escravidão como um processo criminoso. Apenas constata que houve escravidão e as formas como ela se deu, bem como o processo de abolição que marginalizou ainda mais o negro.

Os textos que trazem referência aos aspectos da escravidão no Brasil trazem imagens que saem dos modelos tradicionais e das gravuras clássicas. Mostra desenhos e gravuras, fotografias e aquarelas, retratando modelos menos dramáticos da imagem do negro. Aqui se percebe uma certa inovação da equipe de produção.

As imagens são mais amenas considerando que a escravização do povo negro foi das mais violentas da história da humanidade. Nota-se uma certa preocupação da equipe de produção com as reivindicações dos movimentos negros em otimizar as imagens, mesmo que sejam do processo de escravização. Em sua maioria, as ilustrações mais fortes vêm acompanhadas de uma legenda provocando uma crítica do leitor.

A principal inovação da equipe de produção é que ele traz a África como título de capítulo (6ª série), apresentando os elementos culturais africanos. Estabelece relações de nacionalidade dos negros africanos com as suas nações de origem:

O negro passa a ser representado como alguém que possui suas referências territoriais e culturais próprias marcadas por ampla gama de características específicas, rompendo com o estigma de ter sido o “João ninguém que saiu de um lugar qualquer para ser um quase nada no Brasil”. Rompe-se com abordagens que descredenciam o negro de referenciais de ancestralidade, e que os credenciam para a escravidão (CRUZ, 2000, p. 164).

Nesse sentido é possível dizer que a coleção como um todo traz elementos que sinalizam uma maior preocupação da equipe de produção com a questão racial, mas, ao mesmo tempo, permanece uma historiografia eurocêntrica, voltada para a valorização de modelos europeus de civilidade.

Coleção História – Passado e Presente, de José Roberto Martins Ferreira, FTD, 3ª edição, 2002.

A 2ª obra de um modo geral tem 64 imagens de negros. 7 no volume de 5ª série; 22 no volume de 6ª série, 18 no volume de 7ª série e 17 no volume de 8ª série. Está organizada cronologicamente, tendo como referencial a história política de base eurocêntrica. Possui uma tônica tradicional de história que inovou na tentativa de propor um estudo integrado da história. Da leitura do texto, podemos dizer que contém os elementos mínimos necessários ao estudo da história e em apenas alguns momentos percebe-se um posicionamento firme da equipe de produção como que, no intuito de atingir e agradar o público genericamente. Não tem uma preocupação com as imagens. São difusas e clássicas. Na capa não prioriza pessoas, sempre as imagens são vagas e distantes.

Esta “neutralidade” pode ser descrita na escolha e no enfoque dado às imagens. Em geral há cenas que envolvem pessoas, ressalta o homem branco a começar pelo Adão e Eva (vol. 1, p. 37) e imagens de mulheres que retratam o cotidiano social.²¹

A África, mesmo na atualidade, é mostrada como pré-histórica. A exemplo disso, o texto traz as nações zulus como pré-históricas, mostradas como primitivas.

Mostra a crueldade do trabalho escravo com imagens de submissão, mãos amarradas; negros presos pelo pescoço uns nos outros; feito elementos de troca; o aspecto das senzalas; as mulheres negras atadas mãos e pés; o trabalho árduo nas lavouras de cana de açúcar e de café; negros no tronco; as fugas que eram constantes. Em nenhum momento a equipe de produção problematiza as gravuras ou menciona os atores da atrocidade contra os negros. Sabemos que, em se tratando de escravidão as imagens não poderiam ser diferentes, mas, a postura crítica da equipe de produção em relação à escravidão poderia fazer a diferença em termos de problematizar a questão e lançar questionamentos aos alunos mostrando uma suposta “intenção” dos autores nas legendas.

²¹ Quando trata do mesmo tema a equipe de produção coloca Adão e Eva como possivelmente negros e são negros no desenho. Já a presente equipe não adentra a esta problemática.

Em outros momentos, mostra a África como um continente retalhado a partir do imperialismo. No capítulo que trata da escravidão, aponta que não acabou a escravidão: *a abolição não significou a integração, falta abolir o racismo e a marginalidade*. A fotografia mostra crianças negras nas ruas sem asfalto e esgotos a olho nú. Quando menciona o papel de Zumbi do Palmares, em termos de resistência negra, coloca-o no final do capítulo como um detalhe sem muita importância para o processo de abolição.

Sobre a descolonização da África, o texto traz a luta dos argelinos que se insurgiram contra a dominação francesa. Esses conflitos na Argélia alertaram os governantes europeus sobre a impossibilidade de manter uma rígida dominação colonial na África. Percebe-se que a resistência ao processo de exploração aconteceu e ainda hoje permanece como uma questão de sobrevivência. Segundo a equipe de produção, a independência dos países africanos foi insuficiente para superar o atraso do continente. Ao se referir aos dramas do terceiro mundo a equipe de produção ilustra duas crianças numa escola em Huanda, Senegal com a seguinte legenda: *Têm mais de um ano de vida. Escapou de constar nas estatísticas de mortalidade infantil*. Outra fotografia de uma criança na Somália sendo alimentada tardiamente faz nítida crítica à civilização cristã: *Faz parte da “civilização cristã ocidental”*. Apresenta um sub-título *Racismo: a semente do ódio*, que é a crença na superioridade ou inferioridade de qualquer grupo racial ou étnico. *O racismo é tão antigo quanto a humanidade*. A equipe de produção traz gravuras do líder Mandela na África do Sul, um ritual da Ku Klux Klan no sul dos Estados Unidos e o racismo na Europa com uma manifestação neonazista na Alemanha atual.

Na maioria das suas gravuras, não possuem uma clara vinculação com o texto, tanto que dependem de legendas para serem compreendidas. Em relação à presença do negro não há uma definição clara do que se pretende com a imagem como, por exemplo, a imagem do cortiço (vol. 2, pg. 188).

Quando se trata especificamente da abolição as imagens dos negros são obscuras e até certo ponto indefinidas. Quanto a esta indefinição as figuras de duas crianças negras, pobres e maltrapilhas, (vol.3, p. 196) faz um contraponto ao que seria uma demonstração mais contundente da realidade do negro ontem e hoje.

De uma maneira geral, quando se insere uma imagem ou gravura do negro não consegue fugir dos estereótipos comuns na sociedade: o negro pobre, faminto e miserável; esteticamente feio; provocando sensação de repugnância e horror. Neste aspecto, a equipe de produção, da coleção Nova história crítica, consegue inovar grafando uma imagem mais amena do negro, inclusive, privilegiando a capa dos volumes como espaço para romper com esse estereótipo. A coleção não avança na discussão de apresentar no livro didático o negro de outra forma.

A seguir, avançamos com mais detalhes os volumes II e III dessa coleção.

A estrutura do livro da 6ª série de Roberto Martins Pereira contém 24 capítulos, sendo os capítulos 16 e 17 intitulados *O trabalho escravo construindo o Brasil* e *Os senhores do Brasil*, respectivamente, compondo os dois juntos 15 páginas. É composto por texto didático, dividido em sub-títulos e no final propostas de atividades: Assimilando conceitos ; Trabalhando o processo histórico; Opinando e Criando e Pesquisando. Assim como os outros capítulos que compõem o volume, estes dois trazem imagens que queremos problematizar na seqüência.

A capa do livro não faz referência a muitas pessoas. Destaca mais as imagens temáticas mais importantes no seu critério para aquela série. Na apresentação, a equipe de produção afirma que as reformulações feitas na coleção nos últimos dez anos, *procurou apresentar um texto mais arejado e um visual mais atraente*. Constatamos que as imagens e os textos permanecem inalterados do que já conhecíamos anteriormente nessa coleção.

A página de abertura do capítulo XVI, sobre *O trabalho escravo construindo o Brasil*, traz pinturas de negros em fila sendo arrancados de suas terras. Na página seguinte outra gravura com a negociação de escravos de um senhor com um chefe africano: *Escravos, um meio de obter riquezas para alguns chefes africanos*.

Nas páginas que seguem, as gravuras clássicas e eurocêntricas de Debret, Haring, Rugendas, Landser, Agostini, confirmando o que acima mencionamos sobre estas imagens permanecerem inalteradas.

No decorrer do capítulo, os textos se remetem aos seguintes tópicos: A volta do trabalho forçado; As sociedades africanas; O escravo como mercadoria; Tumbeiros: mortos e vivos viajavam juntos; Escravos: as “mãos e os pés” da

sociedade brasileira. Como a maioria das ilustrações analisadas apresentam conteúdos sobre a escravidão negra percebemos que ainda permanece a tendência à associar negros com a representação de escravos. Ou há poucas imagens do negro, em comparação a outros grupos humanos, ou estes são massivamente apresentados como escravos. Neste capítulo podemos perceber que a imagem do negro se naturaliza no passado da escravidão. Esta coleção e tantas outras não conseguem fugir deste modelo de representação histórica.

A página de abertura do capítulo XVII, sobre *Os senhores do Brasil*, traz pinturas de negros carregando o senhor de engenho na rede, um escravo menor levando a proteção contra o sol e uma escrava com a comida do senhor na cabeça. A equipe de produção permanece fiel às gravuras de Debret, Rugendas, Chamberlain, que, sem nenhuma crítica ou nota de legenda, incorpora a visão eurocêntrica presente nas obras das missões européias no Brasil, que retratavam as populações nativas e os demais habitantes muitas vezes como povos incultos, bárbaros e inferiores ao modelo de civilização ideal.

Esse olhar que amenizava o sofrimento dos cativos deixou seus traços impressos nas pinturas e desenhos que *representavam* os negros escravizados. Rugendas ao lado de Debret tem sido um dos artistas preferidos das editoras de livros didáticos, que muitas vezes deixam de mencionar as devidas referências sobre a equipe de produção, sua obra e menos ainda seu “lugar” de produção (OLIVEIRA, 2000, p. 110).

No decorrer do capítulo os textos se remetem aos seguintes tópicos: Senhor de engenho: senhor de negros e de brancos; Uma sociedade patriarcal; O poder local e o poder real.

A estrutura do livro da 7ª série, de Roberto Martins Pereira, contém 21 capítulos, sendo os capítulos XII e XVII intitulados *Fim do tráfico, começo da imigração* e *Finalmente, acabou a escravidão*, respectivamente, compondo os dois juntos 14 páginas. É composto por texto didático, dividido em sub-títulos e no final propostas de atividades: Assimilando conceitos ; Trabalhando o processo histórico; Opinando e Criando e Pesquisando. Nestes capítulos a equipe de produção dá menos atenção ao tema do que aos outros capítulos.

Na capa do livro, a equipe de produção não faz referência a pessoas, apenas uma pintura de navios atracados no porto.

Na página 37, mostra uma gravura de negras vendendo comidas na rua à serviço de seus senhores. Na seqüência repete a figura de escravos carregando seu senhor já apresentada no livro da 6ª série. Outra gravura mostra a criança negra como “moleque de recado” e ao fundo crianças negras brincando com crianças brancas.

Na página 80, uma bela pintura com a legenda da equipe de produção: *Uma família brasileira. Da elite, naturalmente!* O que a equipe de produção quis dizer com “da elite naturalmente”?

Analisando essa afirmação da equipe de produção talvez tenhamos uma hipótese:

Nossa formação cultural é atribuída a uma determinada “mistura racial” aliada a idéia de “contribuições” advindas de cada uma das três raças consideradas primordiais: o indígena autóctone, o negro africano e o *branco* europeu. O problema dessa tríade era a sua hierarquização que acaba por construir uma verdadeira pirâmide, onde a partir do “grau de civilização” ou “importância de cada um dos grupos considerados, iam sendo fornecidos determinados atributos de caráter e características culturais que eram apresentadas de forma genérica” (OLIVEIRA, 2000, p. 97).

Na seqüência pinturas de negros jogando capoeira em Salvador; de negros com alusão a serem pobres de cor; negros no mercado de escravos no sul dos Estados Unidos com a alusão ao processo de abolição pelos grupos do norte através da força das armas; negros em combate contra os próprios negros liderados por alemães no processo de retaliação da África pelo imperialismo; negros rebelando-se contra o colonizador no Congo; negro no cortiço em São Paulo com alusão ao destino do negro no Brasil após a abolição.

A página de abertura do capítulo XII sobre *O fim do tráfico, começo da imigração* traz pinturas de negros de um lado e brancos de outro com a legenda: *Senhores de um lado, escravos de outro. Marca secular da sociedade brasileira.* Na página seguinte, outra gravura de uma praia na África com a legenda: *Venda de escravos na África, nesta gravura, em 1858. A Inglaterra não queria esse tráfico. Por quê?*

No decorrer do capítulo, os textos se remetem aos seguintes tópicos: Os ingleses queriam acabar com a escravidão; A solução veio da Europa; Parceria: o sonho virou pesadelo; O governo pagou a viagem; Mauá: um brasileiro arrojado.

A página de abertura do capítulo XVII com o título *Finalmente, acabou a escravidão* traz pinturas de um negro sendo puxado de um lado a outro com alusão ao movimento abolicionista e os senhores de engenho em guerra pelo destino da escravidão; na página seguinte a pintura de Francisco Nascimento, líder dos jangadeiros que impede o tráfico de negros da província do Ceará que eram vendidos para o sul. Outra página, apresenta negros presos a uma seringa com alusão à lei do ventre livre que mantém os negros acorrentados. Outra gravura mostra os negros do lado de fora da casa grande enquanto o senhor os observa da varanda com a legenda da equipe de produção: *O senhor do alto, os escravos embaixo. A abolição não eliminou a distância.* Por fim, crianças negras na rua passando ao lado de casas de madeiras com alusão de que falta abolir o racismo e a marginalidade.

No decorrer do capítulo, os textos remetem aos seguintes tópicos: O pesado fardo da escravidão; Abolição! Abolição! Era o coro da nação; A abolição não significou a integração.

Esta coleção indica que não foge à regra, se comparada a outras coleções. Os temas que mais aparecem enfocados nesta coleção dizem respeito à escravidão e trabalho escravo; formação do povo brasileiro e a influência dos negros na cultura brasileira.

Porém, dentre os poucos livros didáticos que situam com mais objetividade a situação e possibilidades de reação da população escrava, a coleção de Martins é uma das que se evidencia isso:

Com tanto trabalho e com tanto castigo, nada mais natural do que a reação dos escravos. As formas de reação, individuais e coletivas, variavam bastante as fugas em bandos, ou seja, a solução coletiva, eram bem mais eficientes. Em grupo eles teriam mais chances de sobreviver nas matas.

Fugiam para bem longe e lá formavam aldeias. Essas aldeias receberam o nome de quilombos.

Lá os ex-escravos procuravam reconstruir as formas de vida que tinham na África.

Ao longo da história do Brasil, houve vários quilombos. Uns com apenas dezenas de africanos e outros, como o de Palmares com milhares de pessoas. As reações mais comuns eram a fuga, a violência contra o feitor, o banzo e o suicídio (FERREIRA, 2002, p. 143-4).

Segundo Oliveira (2000), ao tratar do significado da abolição da escravatura para o negro cativo, Ferreira passa a trabalhar com o processo que levou a sua

marginalização como liberto. A condição do negro, após a Abolição, é apresentada destacando a não aceitação do negro ao sistema de trabalho livre oferecido ao trabalhador imigrante e à ideologia racista que criava o sentido de sua exclusão. Outro elemento que a equipe de produção apresenta é a recusa da maioria do contingente de ex-escravos em permanecer nas fazendas, como vemos na citação:

A abolição fortaleceu o preconceito. E o mais curioso disso é que a sociedade branca atribuía ao negro àquilo que ela mesma tinha criado. Por exemplo, por mais de 300 anos a sociedade brasileira submeteu os negros ao trabalho forçado. Isso fez com que o ex-escravo visse o trabalho como sofrimento, como algo negativo e que a sociedade o visse como preguiçoso e malandro. Ao mesmo tempo em que limitava a oportunidade de emprego aos negros, a sociedade dos brancos os acusava de preguiçosos.

Quando a abolição decretou a igualdade jurídica entre negros e brancos, nada foi feito para construir a igualdade social. Nenhuma oportunidade foi dada aos negros para demonstrarem seu valor. Dessa forma, a marginalização que a sociedade lhes impôs após a abolição só serviu para consolidar na consciência dos brancos a idéia de que os negros eram mesmo inferiores (FERREIRA, 2002. vol. 3. P. 196-7)

Dentro ainda da perspectiva de valorização das lutas e resistências da população negra à dominação, sobressai-se a figura de Zumbi dos Palmares que parece consolidar sua imagem na produção didática como o grande líder da resistência da população negra contra a dominação. É necessário lembrar que, ao contrário do que comumente se pensa, a figura de Zumbi e do Quilombo dos Palmares quase sempre esteve presente nos livros didáticos de história com menor ou maior visibilidade e variações quanto a sua história.

A imagem de Zumbi parece ter um duplo significado nos livros didáticos atuais. Ela é símbolo de resistência negra contra a escravidão no passado e símbolo das reivindicações da população negra na sociedade contemporânea. Uma questão que hoje desperta a atenção é entender a razão pela qual Zumbi transformou-se em símbolo de resistência e lutas da população negra, alcançando hoje a posição de herói nacional tal como se apresenta em muitos livros escolares. A figura de Zumbi dos Palmares e a data escolhida para relembra-la, 20 de novembro, é reivindicada como contraponto ao significado ideológico do 13 de maio e dos mitos criados em torno da Princesa Isabel.

O dia 20 de novembro chamaria a atenção para as lutas passadas, para a “consciência” da população negra brasileira contemporânea e para o papel que ela

ocupa na sociedade atual. Por outro lado, há também o próprio significado da construção de um herói negro oficialmente reconhecido, que teria entre outros objetivos o intuito de atingir e elevar a auto-estima da criança negra, dando maior visibilidade à personagens importantes da história de seus antepassados, apesar da críticas sobretudo da historiografia avessa a construções de heróis e dos mitos delas decorrentes

A idéia de submissão dos negros continua presente nas representações nos livros didáticos de História. Isso é verificável nos escritos que abordam a questão do negro desde a sua retirada da África até a introdução forçada no Brasil e a exploração escravocrata:

Os escravos eram embarcados nos navios negreiros e mandados para diversos pontos do continente americano (FERREIRA, 2002, p. 138).

Os escravos morriam logo porque eram muito maltratados (FERREIRA, 2002, p.141).

Os escravos eram proibidos de realizar seus ritos religiosos, considerados pela Igreja como paganismo, e de praticar a capoeira, considerada perigosa pelas autoridades (FERREIRA, 2002, p.138).

À noite eram trancados na senzala, uma grande casa de cômodo só (FERREIRA, 2002, p.142).

A obra de Ferreira, como foi mencionada anteriormente, recebeu elogios do MEC em 1998, porém, não escapou às críticas do próprio órgão no que diz respeito à sua semelhança com outros manuais:

Apesar da proposta de História Integrada, sua estrutura é muito semelhante à dos antigos manuais, pois a história do Brasil continua seguindo paralelamente à História Geral. Essa visão linear faz com que o tempo seja apreendido como o caminhar do passado em direção ao presente e rumo ao futuro, sem considerar múltiplas temporalidades (FERREIRA, 2002, P. 63).

O texto do MEC segue criticando a tentativa de ligação do presente a um passado único e determinante, como faz em relação ao passado grego, considerado modelo de civilização:

Em algumas situações, no entanto, o texto parte do presente para chegar ao passado, mas, na realidade, o partir do presente não adquire o sentido de uma problematização da atualidade para alcançar uma outra temporalidade, que colocaria a História como construção. Exemplo disso é a tentativa de relacionar o presente à Grécia como o berço da civilização Ocidental, explicativo, portanto, de inúmeros usos e costumes que permeiam nosso modo de vida. Desse modo, compreende-se o sentido pragmático conferido pelo texto à História. (Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries do MEC/CENPEC, 1998. p. 467-8).

O livro de Roberto Ferreira Martins também recebeu críticas de uma professora negra, na ocasião da pesquisa de Oliveira:

É um livro como outro qualquer. O autor do livro fez uma síntese de todas suas leituras, depois colocou uma atividade com imagens, mas elas são tão direcionadas que os alunos não podem levantar as suas próprias hipóteses, sobre as imagens. Aquilo está muito fechado, muito limitado. E tem muito questionário. Os parâmetros dizem para a gente trabalhar conceitos, construção dos conceitos, então, para as pessoas entenderem isso os livros trazem um ponto que é palavra chave, as palavras-chaves do texto. Na verdade são conceitos complicadíssimos, como mercantilismo, que os alunos necessitariam de muitas leituras, de vários exemplos, para construir. O livro dá uma síntese e pede para o aluno construir esse conceito, que não chama conceito, mas palavra-chave. É um livro que você tem que recheiar na sala de aula com muito texto, com muita imagem (OLIVEIRA, 2000, p. 118).

Em termos de conteúdo, esta mesma professora chama a atenção para o fato de o livro didático de História destinar à população negra espaços definidos. No seu entender o livro didático dá visibilidade ao negro apenas quando vai trabalhar com o tema da escravidão ou do engenho. Após iniciar a República, a população negra deixa de existir nos livros didáticos. Mesmo os movimentos culturais importantes como o tropicalismo, silenciam, no seu entender, a problemática racial.

De modo geral, a partir destas pesquisas que mencionamos e de outras inúmeras que realizaram-se desde os anos 50, é possível afirmar que o livro didático mantém um papel privilegiado na formação escolar dos brasileiros. Boa parte dos professores no processo ensino-aprendizagem tem como referencial o livro didático. Por isso é importante esse diálogo para a promoção da equidade na escola.

As pesquisas de Oliveira e Cruz (2000), corroboram com a idéia de que os livros didáticos bem como o currículo estão sofrendo uma transformação gradativa e acentuada nos últimos anos no sentido de incorporar a cultura e a história da população negra, apesar de que muita coisa ainda precisa ser revista e incorporada.

Um dos pontos centrais destas abordagens é a ênfase na vitimação dessas populações. A partir dos anos 80, prevalece um tom de denúncia à escravidão e à situação das populações negras nas sociedades contemporâneas.

O negro continua sendo representado unicamente por uma lógica que o coloca sempre na mesma condição de seus antepassados escravizados e dificilmente pelas situações diversas que aparece na sociedade contemporânea.

Você sempre vai ver um camarada acorrentado, um camarada seminu ou então alguém apanhando, ou nos troncos, ou no pelourinho, ou à venda, ou humilhado. Quando não é essa imagem clássica do escravo é a do serviçal: uma mulher na cozinha, limpando a casa, desempregada. O extremo é a imagem do homem negro ligado ao banditismo, ao assalto e ao roubo (OLIVEIRA, 2000, p. 127).

Em consonância com o MEC, que proíbe imagens estereotipadas do negro nos livros didáticos, e com as reivindicações dos movimentos sociais negros ao longo dos últimos anos, é imprescindível problematizar e transformar a diversidade de situações vividas pela população negra no Brasil.

Para Oliveira (2000), seria necessário transformar a visão homogênea predominante, que se não apresenta o negro apenas como escravo ou vitimado nas condições sociais atuais, cai em artificialismo ao retratar com traços sobejamente exóticos sua cultura. Seria importante que as narrativas presentes nos livros didáticos lidassem não apenas com o negro escravo, o negro que vive em condições precárias de sobrevivência, mas também a riqueza e problemas apresentados por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, com a multiplicidade de posições que ocupa ao longo da história.

Há, portanto, novas maneiras e possibilidades de trabalhar a auto estima da criança negra, revertendo aquilo que foi retirado da memória coletiva dos negros: sua identidade como negro. Muitas das novas coleções didáticas modificam os aspectos gráficos e ilustrativos, mas há ainda muito apego a métodos tradicionais de seleção, organização e trabalho dos conteúdos:

A população negra aparenta ter papéis preliminarmente definidos por textos e imagens, canonizados em tipos sociais determinados. Raras são as imagens da população na sociedade atual, fora desses parâmetros. As inovações feitas nos livros didáticos ainda não conseguiram transpor essa barreira e acabam muitas vezes por cristalizar concepções que procuram superar. Confirma-se, assim, a importância da imagem nos livros didáticos, que embora procurem apresentar um discurso progressista, acabam caindo, por vezes, no lado oposto ao pretendido (OLIVEIRA, 2000, p.107).-

Nos livros analisados até aqui, prevalece o destaque do negro empregado como força de trabalho escravo e sua resistência contra essa forma de dominação ao mesmo tempo em que há essa valorização das lutas da população negra, ela é retratada persistentemente como subjugada e marginal em situações que ultrapassam o período escravista:

O negro é ainda sinônimo de escravo; permanece a imagem homogeneizada e

estereotipada do negro nos livros didáticos; a cultura negra é sempre vista como contribuição e não como co-fundadora da cultura brasileira; nas ilustrações e textos os negros pouco aparecem, e, quando isso acontece, estão sempre representados em situação social inferior à do branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados; os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e a mais inteligente; a ideologia branca e européia é apresentada como matriz da cultura brasileira.

Pensar em mudanças da imagem do negro nos livros didáticos não é necessariamente apagar da história as gravuras e pinturas do passado reconhecidamente como um fato, mas é pensar que a história do negro não é só escravidão e submissão, como se a sua história começasse a partir dessas realidades; um ser exótico e sem família, como se fosse um ser a-histórico; um ser inferiorizado e condenado à marginalidade por ter passado pelos horrores da escravidão.

O que a Lei 10.639/03 pretende discutir é a possibilidade dessa história do negro ser contada a partir de suas origens e de forma a que os negros possam se ver nos livros e não ter vergonha do seu passado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi analisar as relações raciais em âmbito escolar, a partir da prática docente e da análise do livro didático de história do ensino fundamental, na perspectiva da escola como reprodutora das desigualdades sociais. À luz das Ciências Sociais, procurou-se problematizar a questão a partir dos estudos sobre desigualdade racial e da perspectiva da escola como reprodutora das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1992).

O *locus* da pesquisa foi a escola, apontada por outros estudos como lugar onde o racismo é imperativo e efetivo. O processo de escolarização e as trajetórias dos alunos no interior da escola se dão de formas desiguais, ambíguas e contraditórias, o que nos leva a acreditar que um dos problemas que mais colabora para o aumento das desigualdades sociais tem seu lugar na instituição escolar.

As perguntas que buscamos responder com esta pesquisa dizem respeito ao tratamento da temática das relações raciais e da história e cultura afro-brasileira em uma escola da periferia de Curitiba, aos livros didáticos de história adotados nesta mesma escola e às concepções de professores, alunos e funcionários sobre as relações raciais na escola.

No segundo capítulo, afirmamos que a escola, longe de ser um espaço de socialização e inclusão, reproduz desigualdades sociais que legitimam interesses de uma classe sobre outra. Pierre Bourdieu (1992) afirma que a escola, longe de ser libertadora, reproduz desigualdades sociais quando impõe conteúdos de acordo com os interesses do grupo dominante. A origem social de cada aluno (classe, raça, sexo, local de moradia, etc) passa a ser um fator determinante para o seu desempenho escolar. A partir desse conceito, adentramos no interior da escola para perceber como se dá essa reprodução de desigualdades quando a questão se refere às relações raciais no ambiente escolar.

O currículo, nesse sentido, é eurocêntrico e silencia práticas discriminatórias no interior da escola, na forma do que Apple (1994) chama de “Currículo oculto”. Deste modo, a escola seria para alguns uma vasta engrenagem de democracia, para outros, expressão de ameaças culturais, ou seja, expressão de seleção cultural de um grupo em prejuízo dos valores de outros grupos.

Outro processo que colabora para a reprodução de desigualdades na escola é a ideologia do dom. Esta legitima as desigualdades escolares e conseqüentemente sociais, pois, atribui-se uma especialidade nata ao indivíduo por sua origem, mérito e competências. Assim, a proclamada neutralidade do ensino conduz, na realidade, à exclusão das classes dominadas e reforça a legitimidade das classes dominantes.

Essa correlação nem é, obviamente, casual, nem se explica, exclusivamente, por diferenças objetivas (sobretudo econômicas) de oportunidade de acesso à escola. Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima, podem ter (CATANI e NOGUEIRA, 2002).

Assim, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra, a serviço de um saber universal e racional. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde parte do papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais e que é ela uma das instituições centrais que mantém e legitimam a reprodução de privilégios.

A partir desta reflexão de Bourdieu, fizemos uma relação entre as formas curriculares na escola e as relações de desigualdades raciais implícitas neste ambiente, uma vez que, através de seus métodos e currículos hegemônicos

aplicados parecem privilegiar um seguimento social em detrimento de outros.

Nesse contexto, é que o movimento social negro vem propondo ao longo dos últimos anos, uma revisão e transformação curricular no que eles chamam de *ideologia de dominação étnico-racial*, onde a escola reproduz conceitos, idéias e práticas que corroboram com a construção do mito da inferioridade do negro.

Ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial (ROCHA, 2006, p. 75).

Desse modo, a escola é concebida como espaço de fortalecimento de práticas culturais, as quais muitas vezes são expressões de seleção cultural de um grupo em prejuízo dos valores de outros grupos (APPLE, 1989). Ele inclui conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, apreciações e repreensões de condutas, aproximações e repulsas de afetos, legitimações e indiferenças em relação a atitudes, escolhas e preferências.

Apple (1989), que identificou o “currículo oculto” como uma modalidade de currículo no ensino, o define como as normas e valores que são implícitos, mas efetivamente ensinados nas escolas e que não são habitualmente mencionados nas declarações de finalidades e de objetivos formulados pelos professores. O processo ensino-aprendizagem, geralmente, é a-histórico, e pode ser visto como uma relação entre conhecimento e poder. Em alguns casos esse conhecimento é como um artefato relativamente neutro.

As formas de silenciamento da questão racial se dão quando não se problematiza os estigmas contra negros em sala de aula. Quando o tratamento é feito superficialmente ou mesmo, reforçando a discriminação pela falta de preparo em lidar com a questão. Este silêncio é definido como um ritual pedagógico a favor da discriminação racial nas escolas públicas.

As pesquisas sobre livros didáticos revelam a importância deste instrumento para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, já que, para alguns professores, é o livro a principal ferramenta de trabalho. Desde a década de 70 as reivindicações do movimento negro para excluir imagens estereotipadas dos negros nos livros didáticos junto ao MEC e ao PNLD pouco avançaram nesse sentido.

O Professor ao silenciar diante de situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações raciais estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade dos alunos negros, bem como pode estar contribuindo para a formação de alunos brancos com um sentimento de superioridade e práticas “naturalizadas” de discriminação e preconceito. Tanto sobre a particularidade cultural da população negra, quanto sobre os processos de discriminação, o silêncio atua como mecanismo que permite ocultar as desigualdades.

Essa padronização social, que vê o negro com possibilidades intelectual inferiores, e que é comprovada no cotidiano escolar através da exclusão e desqualificação dos alunos nas escolas por causa de suas características físicas, cor de pele, gênero e religiosidade, nos faz refletir quão desafiadora é a questão racial na escola e buscar novos caminhos de superação deste problema.

A partir do estudo desenvolvido, percebemos que a luta pela constituição de novas relações sociais, necessariamente, passa também pela luta contra as desigualdades raciais. A questão racial é, sem dúvida, uma contradição aberta, um dilema da sociedade contemporânea.

Há um esforço dos movimentos ainda hoje para que se tenha uma democracia substantiva, porque a falsa idéia de democracia racial, no Brasil, permite que o racismo continue sendo exercido particularmente nas formas implícitas pelo conjunto da sociedade.

Observamos formas de silenciamento sobre a questão racial na escola, confirmadas pela ausência de discussão na sala de aula. O ideário de democracia racial permanece operante no ambiente escolar e influencia para que não se admita a existência do racismo e do preconceito, mesmo sendo explícitos em alguns casos que observamos na coleta de dados em sala de aula.

Os professores, de modo geral, admitem que a escola, quando não fala a respeito, quando não problematiza, quando nega o racismo, reproduz, de certa forma, práticas discriminatórias no seu interior.

Além disso, os livros didáticos não problematizam as imagens dos negros,

que ainda estão associadas à escravidão e à inferioridade do negro na formação cultural do País. Pela análise das entrevistas sugerimos que os professores, em sua maioria, estão pouco preparados para lidar com a questão racial na escola.

As representações do negro no livro didático são significativas, uma vez que o livro didático exerce um papel privilegiado na formação escolar dos brasileiros. Grande parte das atividades e abordagens produzidas no ensino ainda estão centradas nos livros didáticos, dando a este um lugar de destaque na condução do processo ensino-aprendizagem das mais variadas formas. As falas dos professores nas entrevistas indicam a permanência de abordagens tradicionais na forma de trabalhar os conteúdos, ou seja, sem nenhuma contestação ou inovação. Em nossa análise observamos alguns estereótipos sobre os negros ainda presentes nos livros didáticos.

Pensar em mudanças da imagem do negro nos livros didáticos não é necessariamente apagar da história as gravuras e pinturas do passado, reconhecidamente como um fato, mas é pensar que a história do negro não é só escravidão e submissão, como se a sua história começasse a partir dessas realidades; um ser exótico e sem família, como se fosse um ser a-histórico; um ser inferiorizado e condenado à marginalidade por ter passado pelos horrores da escravidão.

A lei 10.639/03, apesar de promulgada em 2003, percebemos na escola manifestações tímidas de mudanças na perspectiva do currículo escolar. Como todo processo democrático é passível de críticas, não poderia ser diferente em relação a esse divisor de águas que é a Lei 10.639/03. As críticas ressoam em torno da questão de como tornar efetiva a Lei, ou mesmo, se ela resolverá o problema educacional dos negros. A pergunta que fica é: como fazer essa Lei tornar-se efetiva no espaço escolar, quando este espaço, continua a reproduzir desigualdades sociais?

Apesar das críticas e polêmicas em torno da Lei 10.639, é inegável a importância dela para, se não para resolver completamente os problemas da educação dos negros no Brasil, ao menos problematizar a questão racial e apontar novos caminhos para diminuir as grandes diferenças sociais existentes no interior das escolas de todo o Brasil. Em que pesem as dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, certamente causará um impacto social que, seja qual for, será

em breve, objeto de novas pesquisas.

A análise nos trouxe elementos significativos. A luta contra as desigualdades raciais coloca em xeque pilares da organização social, visto que o racismo é um fenômeno constitutivo da sociedade brasileira.

Desde que o movimento social negro elegeu a educação como ferramenta de superação do racismo e emancipação cultural do povo negro, é notável os avanços em torno das políticas públicas que incluem o negro na sociedade.

A lei, sendo trabalhada dentro da perspectiva da superação da ideologia de dominação racial, pode constituir-se como um instrumento importante, no campo do currículo, para a explicitação das contradições presentes no sistema escolar e para a superação das desigualdades raciais e sociais.

Assim posto, os conteúdos relacionados à cultura e à história da África e dos negros brasileiros poderão atuar no sentido de expor as lacunas e as idéias que fundamentaram a ideologia de dominação racial. Assim, a Lei 10.639/03 pode constituir-se numa ferramenta de luta contra ideológica, pois o “silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava” (CHAUÍ, 1982, p. 25).

O que a Lei 10.639/03 pretende discutir é a possibilidade dessa história do negro ser contada a partir de suas origens e de forma a que os negros possam se ver nos livros e não ter vergonha do seu passado.

Apesar de admitirmos que a lei por si só não alcançará as mudanças necessárias, pois depende da vontade coletiva dos nossos educadores, acreditamos que a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira pode configurar-se como um instrumento importante para a desmistificação da ideológica igualdade racial brasileira.

Na realidade estudada ficou evidente o silenciamento da relação conflituosa e desigual entre brancos e negros, como se ela se desse de forma harmônica, ou seja, sem conflitos e sem contradições. Esta visão possibilita a manutenção e o agravamento do silêncio que fala em favor do preconceito e da permanência da falsa idéia de democracia racial brasileira.

Analisar a questão racial na escola não foi tarefa fácil, devido às ambigüidades, polêmicas e contradições que esse tema sugere. As reflexões

apresentadas aqui, num esforço de estruturar um trabalho bem ancorado na sociologia e na cientificidade, perseguem, devido a minha condição de negro e militante, serem fonte e caminho para novas pesquisas e estudos da questão racial brasileira, bem como para os estudos sobre o papel da educação e dos sujeitos nesse processo.

Esperamos que, à luz das reflexões surgidas no referencial teórico e na análise dos dados, sejam propostos novos temas que possam ser aprofundados a partir de investigações com a mesma temática.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ANDREWS, George Reid. **Democracia racial brasileira 1900 – 1990**: um contraponto americano. Artigo publicado pelo IEA-USP, 1997.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- _____. **A Política do Conhecimento Oficial**: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. (org) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, (p.59-87), 1994.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARAÚJO, Cristiana; GONZAGA, Maria Bethânia de. **As imagens e representações dos afrodescendentes**: estudo de caso – livros didáticos de História. Curso de especialização do IPAD. Curitiba, 2006.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco**. O negro no imaginário das elites, séc. XIX. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- BAIBICH, Tânia, M. **Os Flintstones e o preconceito na escola**. Revista Educar, nº 19. Curitiba: Editora UFPR, 2002.
- BARBOSA, Livia. **O jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; FERRÃO, Maria Eugênia; SOARES, Sergei (orgs). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- BASTIDE, Roger; 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. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2 ed. Ver. e ampl. 371 p. 1959.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SOARES, Sergei (orgs). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.
- BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. **O Brasil dos viajantes**: o imaginário do novo mundo. São Paulo: Editora metalivros e Editora Objetiva, 2000.

BERND, Zilá. **O que é negritude**. SP: Coleção primeiros passos. Ed. Brasiliense, 1988.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma História do saber escolar**. Tese de doutorado, departamento de história, USP, São Paulo, 1993.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. (org). São Paulo: Contexto. 5ª edição, 2001.

_____. **História, produção e memória do livro didático**, 2005.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ALESKY, Jacques (orgs). **Racismo, preconceito e intolerância** - São Paulo: Atual, 2002 - (Espaço e debate).

BORGES, Marana. Entrevista com Kabengele Munanga: **Nova Legislação e política de cotas**. (USP - julho de 2005) Disponível em: <http://noticias.usp.br/canalacontece/artigo.php?id=9451>. Acesso em agosto de 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. RJ: 3ª edição, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, Tradução: Mariza Corrêa – 5ª edição, 1996.

BRASIL: CEERT. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: Exercitando a Definição de Conteúdos e metodologias**. MEC, 2005.

BRASIL: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

BRASIL. SECAD. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada. Brasília: 2006.

CALDEIRA, Jorge; CARVALHO, Flávio de; MARCONDES, Cláudio; PAULA, Sérgio Góes de. **Viagem pela história do Brasil**. São Paulo, Companhia das letras,

1997.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes.** – São Paulo. Ed. Expressão popular, 2003. 96 p.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). **Escritos de educação.** (Ciências sociais da educação). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. (organizadora) – **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. SP: Summus, 2001.

_____. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.

CHARTIER, Roger, *A História Cultural: Entre práticas e representações.* Lisboa: difel: Brasil, Bertrand, 1990.

CHAUÍ, Marilena de S. **Ideologia e educação.** In: Revista educação e Sociedade Ano II, nº 5. SP: Editora Cortez, 1980.

_____. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. SP: Moderna. 3ª edição, 1982.

CHINELLATO, T. M. **Crônica e ideologia: contribuições para leituras possíveis.** Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. SP: 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHOPPIN, Alain. **Les Manuels Scolaires:** histoire et actualité. Paris, Hachette Éducation, 1992

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política.** 3ª edição. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

COSENTINO, T. R. **Movimento negro, raça e política educacional.** Anped, 2004.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença:** as ações afirmativas como

mecanismos de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência. S/ed. Del Rey: Belo Horizonte, 2003.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **A história da disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático** (período 1981-2000). Dissertação de mestrado, departamento de pós-graduação em educação, Universidade Estadual Paulista, 2000.

CUESTA, Fernandez. R. **Sociogénesis de uma disciplina escolar: la historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-corredor, 1998.

CURRAN, James, MORLEY, David e WALKERDINE, Valerie (compiladores) **Estudios culturales y comunicación: Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo**. Barcelona. Paidós, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo, Cortês, 1985.

D´ADESKI, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Salvador, UFBA, Afro-ásia, 19-20, 1997.

DA MATTA, Roberto. **Você sabe com quem está falando?** Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: Mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo. Melhoramentos, 1978.

DURKHEIN, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 3ª ed.1952.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 12ª edição – SP: Ed Cortez, 1996. – (Coleção questões da nossa época; v. 37)

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro numa sociedade de classes**. 3ª edição. SP. Ática, 1978 .

_____. **O negro no mundo dos Brancos: corpo e alma do Brasil** Difusão européia do livro. SP, 1972.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História – Passado e Presente**. São Paulo:

FTD, 3ª edição, 2002.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia del Racismo: de la guerra de las razas al racismo del Estado.** Ediciones Endymion, Madrid, Espanha, 1992.

_____. **Microfísica do poder.** RJ: Graal, 3ª ed. 1982.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo, editora Centauro, 1980.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão.** – SP: Cortez: Autores associados – (Coleção educação contemporânea) 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal.** Edição comemorativa. São Paulo, ed. Global, 2005.

_____. **Sobrados e Mocambos: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FRY, Peter, 1935 – **A persistência da raça / Peter Fry.** – Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

_____. **O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil.** São Paulo: Revista USP, n. 28, p. 122-135, dez-fev, 1995-1996.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense.** Dissertação de mestrado, departamento de educação, UFPR, Curitiba, 2003.

GILROY, Paul. Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad. In: **Estudios culturales y comunicación: Análisis, producción y consumo cultural de políticas de identidade y el posmodernismo.** CURRAN, James, MORLEY, David e WALKERDINE, Valerie (compiladores). Barcelona: Paidós, 1998.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Petrópolis: vozes, 1986.

GOFFMAN, Erving. **Estigma; notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** RJ: ed. Zahar, 1963.

GOIZ, Antônio. **O Brasil precisa de Lei para ensinar a história do negro?** Folha de São Paulo, 28 de Janeiro, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga (org). – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau.** Belo Horizonte, 1985.

_____. **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras.** Cadernos de pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Nº 63, p. 27-29, nov. 1987.

GROSSI, E. **Por que lutamos e aprovamos a história da África nos currículos?** In: ROCHA, M. J.; PANTOJA, S.; org. **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica.** Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Guimarães. **Classes, Raças e Democracia.** São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil:** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1987.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça.** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de pesquisas do rio de Janeiro, 1988.

_____. **Raça e Oportunidades educacionais no Brasil:** Estudos Afro-asiáticos. Rio de Janeiro, nº 18, p. 73-91, maio, 1990.

HELER, A. “Sobre os preconceitos” In: **Cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e terra, 1988.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea.** SP: Selo Negro, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 9ª ed. Rio de Janeiro: José

Olímpio, 1976.

IANNI, Octávio. **A dialética das relações raciais**. Disponível em: www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf. Acesso em janeiro de 2005.

_____. **As Metamorfoses do escravo**. São Paulo. 2ª edição. Ed. Huciteq, Curitiba: scientia et labor, 1988.

_____. **Raças e Classes sociais no Brasil**. São Paulo. 3ª edição revista e ampliada. Editora Brasiliense, 1987.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África: I. Metodologia e pré-história da África**. Coordenador: J. Ki-zerbo; trad. Beatriz Turquetti. São Paulo: Ática (Paris) UNESCO. 1982.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. *Psicologia*, São Paulo, n. 3, p. 207-231, 1950.

LIMA, Adriano Bernardo Moraes. **Tem batucada na terra das araucárias: uma experiência negra na formação da sociedade paranaense**. NEAB-UFPR –MEC, 1ª EDIÇÃO, 2006.

LOPES, Ana Lúcia. **Caminhos e descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional**. Tese de doutoramento em Antropologia Social. São Paulo, USP, 2006.

LORENZONI, Ionice. **Livro didático – 75 anos de história**. MEC, 2004.

MANNHEIM, Karl. **Libertad y Planificación Democrática**. México, Editorial Fondo de Cultura Econômica, 1971.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES. **Programa de superação do racismo e da desigualdade racial**, 1995. Disponível em: <http://www.pt.org.br/racismo>. Acesso em Agosto de 2007.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARTINS, Wilson; WACHOVICKS, Rui. **Um Brasil diferente: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná**. 2ª edição. SP: T.A. Queiroz, 1989 –

(Coleção Coroa Vermelha. Estudos Brasileiros; v. 16)

MENEZES, Waléria. Artigo: **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Fundação Joaquim Nabuco, nº 147, agosto/2002.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de Moraes; SOUZA, Marcilene Garcia de. **Invisibilidade e preconceito e violência racial em Curitiba**. Revista de Sociologia Política, UFPR, nº 13, p.7-16, nov. 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial** (organizador). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

_____. **Superando o racismo na escola**. 3ª edição. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, 1999.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Ed. Ática. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil**. 2003.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. GOMES, Nilma Lino (org). **Para entender o Negro no Brasil de Hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. SP: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, Aprender).

MUNAKATA, Kasumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (doutorado em educação: História, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. **Combate ao racismo – discursos e projetos** (separata de discursos, pareceres e projetos, nº 57). Brasília: Câmara dos Deputados, 1983.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Ação afirmativa: da luta do movimento social negro às políticas concretas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

NASCIMENTO, Elizabeth Larkin. **A África na escola brasileira**. (org). RJ:

Seafro, 1993.

NEGRÃO, Esmeralda V. **Discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 65, 52-4, maio, 1988.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Belo Horizonte, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Alaor Gregório de. **Silêncio sobre questões raciais nos livros didáticos**. Maringá, PR: Revista Espaço Acadêmico, ano 4, nº 40, set. 2004.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afro-descendente** – Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2ª edição, 2006.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches do município de São Paulo**. São Paulo: PUC, (dissertação de mestrado), 1994.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e auto-conceito: identidade e interação na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Raquel de. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. São Paulo: PUC, (dissertação de mestrado), 1992.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **O negro no ensino de história: temas e representações**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Márcio de. **O “Brasil diferente” de Wilson Martins**. Artigo apresentado no XII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Belo Horizonte, 2005.

_____. Márcio de. (org). **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba, PR: Prottexto, vi 240 p. 2006.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. **A geração 80: um documento estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e**

brancos. 2005. In: PARSONS, Talcott. The school as a social system: some of its functions in American Society. IN: *Education, Economy and Society: A reader in Sociology of Education*, ed. A. H. Halsey. New York: Free Press, 1961.

PARANÁ. SEED. **História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (Cadernos Temáticos).Curitiba: 2006.

PARSONS, Talcott. **Theories of society**: foundations of modern sociological theory, Free Press, New York, 1961.

PEREIRA, João Baptista Borges. In: MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. (organizador). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo : Estação Ciência, 1996.

PINTO, Regina Paim. **O livro didático e a democratização na escola**. São Paulo, dissertação de mestrado (FFLCH-USP), 1981.

_____. **A representação do negro em livros didáticos de leitura**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 88-92, nov. 1987.

_____. **Raça e educação**: uma articulação incipiente. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 41-50, fev., 1992.

PRADO JÚNIOR, Caio. O sentido da colonização. In: **Formação do Brasil contemporâneo**. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **História, histórias (didáticas)**: reflexões de ofício e oficina, 2006.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e educação**: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação de mestrado, departamento de educação, UFPR, Curitiba, 2006.

ROMÃO, Jeruse; LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia Maria (organizadores). **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis. Nº 1, Núcleo de Estudos Negros/NEN (Série Pensamento Negro em Educação) 1997.

_____. **Negros e Currículo**. Florianópolis. Nº 2, Núcleo de Estudos Negros/NEN

(Série Pensamento Negro em Educação) 1997.

_____. **O que você pode ler sobre o negro: guia de referências bibliográficas.** Florianópolis. Núcleo de Estudos Negros/NEN (Série Pensamento Negro em Educação) 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia.** São Paulo, Global, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. BAZILLI, Chirley. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura.** (PUC-SP), 2003.

SALLAS, Ana Luisa Fayet, (coord.). **Os jovens de Curitiba: desencantos e esperanças, juventude, violência e cidadania.** (vários autores), Brasília: UNESCO, (Edições Unesco) 1999.

SANCHES, Mário Antonio. **O negro em Curitiba: A invisibilidade cultural do visível.** Dissertação de mestrado, departamento de Antropologia Social, UFPR, Curitiba, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Hélio. **Uma visão sistêmica das estratégias aplicadas contra a discriminação racial.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, p. 114, 1996.

SANTOS, Regina Bega. **Migração no Brasil.** São Paulo, ed. Scipione, 1994.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Educação e inclusão das culturas afro-brasileira e africanas.** Minas Gerais: Universidade Federal de Ouro Preto, 2004.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Retrato em Preto e Branco: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX.** São Paulo, Companhia das letras, 1987.

SCHMIDT, Mário Furley. **Nova História Crítica.** São Paulo: Nova geração, 1999.

SELL, Sandro César. **Ação afirmativa e democracia racial: uma introdução ao debate no Brasil.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SEYFERTH, Giralda. **Etnicidade e Cidadania: algumas considerações sobre as**

bases étnicas da mobilização política. in: Boletim do Museu Nacional, Antropologia n. 42, Rio de Janeiro, 1983.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador, Centro Editorial Didático da UFBA, 1995.

SILVA, Jorge da. **Direitos civis e relações sociais no Brasil**. São Paulo, ed. Vozes, 1994.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. SP, 22ª edição, 2003.

SILVA, Maria José Lopes da. **Pedagogia multirracial**. Rio de Janeiro: [s.n.] 1989. Mimeo.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Consciência Negra em Cartaz**. Brasília: Editora UNB, 2001.

SILVA, Paulo Vinícius. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. Tese de doutorado, departamento de Psicologia Social, PUC-SP, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1976.

SOUZA, Jurandir de. **Políticas da Identidade Afro-brasileira em Curitiba: festa e rito**. Dissertação de mestrado, departamento de Antropologia, UFPR, Curitiba, 2004.

TELLES, Edward E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relumé/Fundação Ford, 2003.

TEODORO Maria de Lourdes. **Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, p. 95-111, 1996.

TOURAINÉ, Alain, (1925) – **Poderemos viver juntos? : Iguais e diferentes / Alain Touraine**; tradução Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1991.

TURRA, Cleuza; VENTURI, Gustavo (orgs). **Racismo Cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil**. São Paulo, Ática, Folha de São Paulo, 1995.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil de Hoje**. Coleção polêmica. 16º edição. Editora Moderna. SP, 1997.

WACHOVICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 6ª edição, Curitiba, ed. Vicentina, 1988 - 2000.

WIEVIORKA, Michel. **El espacio del racismo**. Barcelona: Paidós, 1992.

ZAMBONI, Ernesta. **Guia dos livros didáticos**. São Paulo: 1ª edição, MEC, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **No começo, a leitura**. In: RÖSING, Tânia K.; RETENMAIER, Miguel. (org). **Questões de leitura**. 1ª ed. Passo fundo: UFP Editora, v. 1, p. 71-90, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas aplicado aos participantes da pesquisa.

Roteiro de entrevista:

- 1- De um modo geral, como se dão as relações raciais na escola?
- 2- Você percebe algum preconceito ou discriminação racial na escola?
- 3- Como você trabalha os conteúdos da questão racial em sala de aula?
- 4- Que tempo você dedica às questões raciais no seu planejamento?
- 5- Como você avalia as imagens do negro veiculadas no livro didático?
- 6- Como você avalia a influência do livro didático em sala de aula?
- 7- Como você define o negro?
- 8- Como é que você trabalha os conteúdos?
- 9- Você percebe indícios de discriminação nos conteúdos dos livros didáticos em relação a gênero e raça?
- 10- Com é escolhido e trabalhado os livros didáticos em relação à questão racial?
- 11- O tratamento dispensado à temática racial no livro didático de história se da conforme a Lei 10.639/03?
- 12- Qual e como é a relação entre professor e aluno?
- 13- Você acredita que a escola contribui para a reprodução de práticas discriminatórias?
- 14- Os professores estão de acordo com estas práticas discriminatórias?
- 15- A questão racial é discutida em sala de aula com os alunos?
- 16- Há uma equidade no atendimento dos alunos?
- 17 - Como deveria ser trabalhada a questão racial em sala de aula?
- 18- A lei 10. 639/03 já está sendo trabalhada na escola?
- 19- Qual é o principal problema da escola?
- 20- Como você avalia o sistema de cotas na Universidade?
- 21- Como os alunos se declaram nas fichas de matrícula?
- 22- Por que há desistências dos alunos do turno noturno?
- 23- Como você avalia a violência e o uso de drogas na escola?

ANEXO II – IMAGENS COMPARTILHADAS

Reprodução 1: Páginas de apresentação da Coleção Nova História Crítica (Mário Furley Schmidt – São Paulo: Nova Geração, 1999. Vol. 2, p. 7-9).



MODO DE USAR ESTE LIVRO

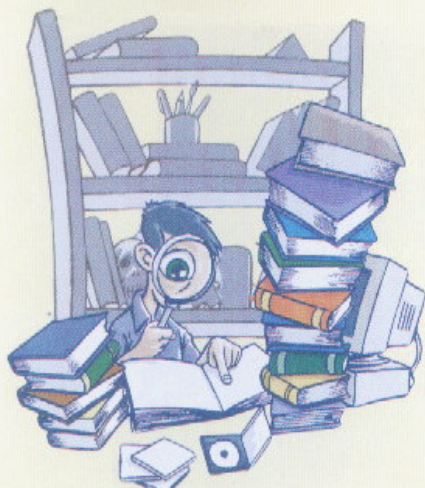
Em primeiríssimo lugar, jamais perca tempo decorando datas, listas de nomes de reis, presidentes, generals e ministros, nomes de tratados e de batalhas. Neste livro, essas datas e nomes vão aparecer para você localizar as coisas. São parecidas com as etiquetas de um fichário. Mas não precisam ser memorizadas. Afinal, decorar é o contrário de raciocinar.

O mais importante é aprender a raciocinar historicamente. Para isso, toda vez que você ler um capítulo, deve fazer perguntas indispensáveis: o que esses acontecimentos têm a ver com o mundo atual? Como eles influenciaram a maneira de viver e de pensar das mulheres e dos homens de hoje? Como eles ajudam a explicar o que está acontecendo agora? As coisas não poderiam ter sido diferentes?

Logo depois do título do capítulo, existe um resumo do que você vai estudar. É legal ter uma visão global antes de se aprofundar nos detalhes.

As ilustrações, os gráficos e os esquemas não são enfeites para deixar a página bonitinha. Preste bastante atenção porque eles ensinam muitas coisas. Tente arrancar todas as informações que eles proporcionam.





Nas ilustrações, observe o que elas informam sobre a cultura de uma época: os prédios, as roupas, os objetos, as ferramentas, os gostos, o que se considerava bonito e importante. Examine-as com cuidado, curta sua beleza, veja se descobre detalhes novos. A atividade de um historiador alia o raciocínio com a paixão e a admiração pela beleza, as mesmas qualidades fundamentais no amor!

As tabelas, gráficos e ilustrações foram retirados de outras obras. O autor pesquisou bastante para colocá-los neste livro didático. Essa observação é importante para você perceber que todos nós aprendemos com os outros. O autor não é dono da verdade da História nem sabe tudo.

No final de cada capítulo, existe um **TEXTO COMPLEMENTAR**. Geralmente foi escrito por um grande historiador. Incrementa as informações que você já teve. Preste atenção porque ele pode apresentar idéias que não estão no texto normal do livro. Algumas idéias podem até discordar de algumas coisas postas no texto normal do livro. Com isso, você perceberá que o trabalho dos historiadores é feito por meio do confronto de idéias opostas.

As **REFLEXÕES SOBRE O TEXTO COMPLEMENTAR** trazem perguntas que devem ser respondidas sempre de acordo com o que o autor do texto complementar escreveu. Mas também será importante você relacionar essas informações como o que já aprendeu no texto principal.

O texto complementar e as reflexões sobre ele servem para várias coisas: acostumar você à linguagem dos historiadores profissionais; ensinar a ler um texto e interpretá-lo; mostrar que qualquer conhecimento científico precisa da dúvida, do questionamento, da polêmica. Em outras palavras, por intermédio deles você pode construir o seu conhecimento.

Final, se não é para decorar, o que é que devemos estudar? É para isso que servem os **EXERCÍCIOS DE REVISÃO**. Eles não são aquela coisa aborrecida de final de lição. Na verdade, são um guia para o estudo. Para começar, repare que eles jamais perguntam a respeito de um nome, de uma data, de uma batalha. Decoreba, nem de longe! O que eles mostram são as perguntas que você sempre deve formular para compreender um processo histórico: quais foram as causas? E as conseqüências? Como as coisas se relacionam?

Já no finalzinho do capítulo, estão as **REFLEXÕES CRÍTICAS**. Repare que você não vai encontrar a resposta a elas no texto. A resposta deve ser encontrada por você mesmo, com sua inteligência, seus conhecimentos, sua experiência, na troca de idéias com seus colegas. Ou seja, não existe uma resposta certa, a não ser que você queira ser o "dono da verdade". Porque não existe uma receita pronta nem um caminho infalível: o conhecimento histórico é construído pela dúvida, pela crítica e pelo diálogo.



As reflexões críticas revelam como o assunto histórico apresentado no capítulo tem muito a ver com a atualidade. E nos deixam a lição principal: jamais aceite alguma coisa apenas porque disseram que era verdade. Procure saber a razão de tudo, recuse o que não for explicado, questione as coisas por diversos lados.

Lembre-se de que neste livro você não vai encontrar a verdade definitiva sobre a História. Primeiro, porque em lugar nenhum você encontra uma verdade definitiva. Segundo, porque o choque entre idéias diferentes, o debate, a crítica ao que os outros pensam e ao que nós mesmos pensamos, e a polêmica são fundamentais para a construção do conhecimento.



Procure ler cada frase de nosso livro com espírito crítico. Você não deve aceitar tudo o que está nele só porque é um livro didático! Nem o autor nem ninguém são entidades supremas que possuem todo o saber do mundo. Se você não gosta de uma explicação, se você discorda de uma conclusão, se pensa diferente do autor, procure discutir isso com seus colegas. Fale com seu professor, debata com ele e a turma. Converse com seus pais a respeito. Peça para seu professor indicar livros e outras fontes onde você possa conhecer melhor o assunto que o despertou. Não seja um escravo do livro didático!

Para escrever um livro didático, o autor precisa ler muitos livros. Tudo o que está escrito no livro didático foi obtido da leitura de outras obras, de outros historiadores. Ou seja, o autor não é o dono do saber absoluto. Ele também aprende muito com os outros.

Na hora de escrever um livro didático, muitas vezes o autor fica numa encruzilhada: "Esse historiador explica um acontecimento dessa maneira. Esse outro tenta mostrar que o acontecimento teve outros motivos. Qual dos dois parece mais verdadeiro?" Quando você ler um livro didático, pode ter certeza de que ele poderia ter sido escrito de outra maneira, tão válida como esta. Por isso, nunca se esqueça de que duvidar e questionar são atividades muito saudáveis.



A conclusão disso tudo é que o autor também tem dúvidas na hora de escrever. E na hora em que o livro fica pronto, o autor sempre se pergunta: "Será que é assim mesmo que eu deveria ter escrito?" Saber disso não deve levar você a ficar inseguro. Ter dúvidas, criticar, querer saber mais não levam ninguém a se perder. Ao contrário, a crítica nos ensina a pensar por conta própria, sem nos submetermos a ninguém. Como nos ensinou o filósofo Kant, o principal objetivo da educação é ensinar as pessoas a pensar com autonomia.

Reprodução 2: Capa de apresentação do capítulo 11, vol. 2 (Mário Furley Schmidt – São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 176).

CAPÍTULO 11

As reflexões críticas revelam como o assunto histórico apresentado no capítulo tem muito a ver com a atualidade. E nos deixam a lição principal: jamais aceite alguma coisa apenas porque disseram que era verdade. Procure saber a razão de tudo, recuse o que não for explicado, questione as coisas por diversos lados.



Lembre-se de que neste livro você não vai encontrar a verdade definitiva sobre a História. Primeiro, porque em lugar nenhum você encontra uma verdade definitiva. Segundo, porque o choque entre idéias diferentes, o debate, a crítica ao que os outros pensam e ao que nós mesmos pensamos, e a polêmica são fundamentais para a construção do conhecimento.

Procure ler cada frase de nosso livro com espírito crítico. Você não deve aceitar tudo o que está nele só porque é um livro didático! Nem o autor nem ninguém são entidades supremas que possuem todo o saber do mundo. Se você não gosta de uma explicação, se você discorda de uma conclusão, se pensa diferente do autor, procure discutir isso com seus colegas. Fale com seu professor, debata com ele e a turma. Converse com seus pais a respeito. Peça para seu professor indicar livros e outras fontes onde você possa conhecer melhor o assunto que o despertou. Não seja um escravo do livro didático!

Para escrever um livro didático, o autor precisa ler muitos livros. Tudo o que está escrito no livro didático foi obtido da leitura de outras obras, de outros historiadores. Ou seja, o autor não é o dono do saber absoluto. Ele também aprende muito com os outros.

Na hora de escrever um livro didático, muitas vezes o autor fica numa encruzilhada: "Esse historiador explica um acontecimento dessa maneira. Esse outro tenta mostrar que o acontecimento teve outros motivos. Qual dos dois parece mais verdadeiro?" Quando você ler um livro didático, pode ter certeza de que ele poderia ter sido escrito de outra maneira, tão válida como esta. Por isso, nunca se esqueça de que duvidar e questionar são atividades muito saudáveis.

A conclusão disso tudo é que o autor também tem dúvidas na hora de escrever. E na hora em que o livro fica pronto, o autor sempre se pergunta: "Será que é assim mesmo que eu deveria ter escrito?" Saber disso não deve levar você a ficar inseguro. Ter dúvidas, criticar, querer saber mais não levam ninguém a se perder. Ao contrário, a crítica nos ensina a pensar por conta própria, sem nos submetemos a ninguém. Como nos ensinou o filósofo Kant, o principal objetivo da educação é ensinar as pessoas a pensar com autonomia.

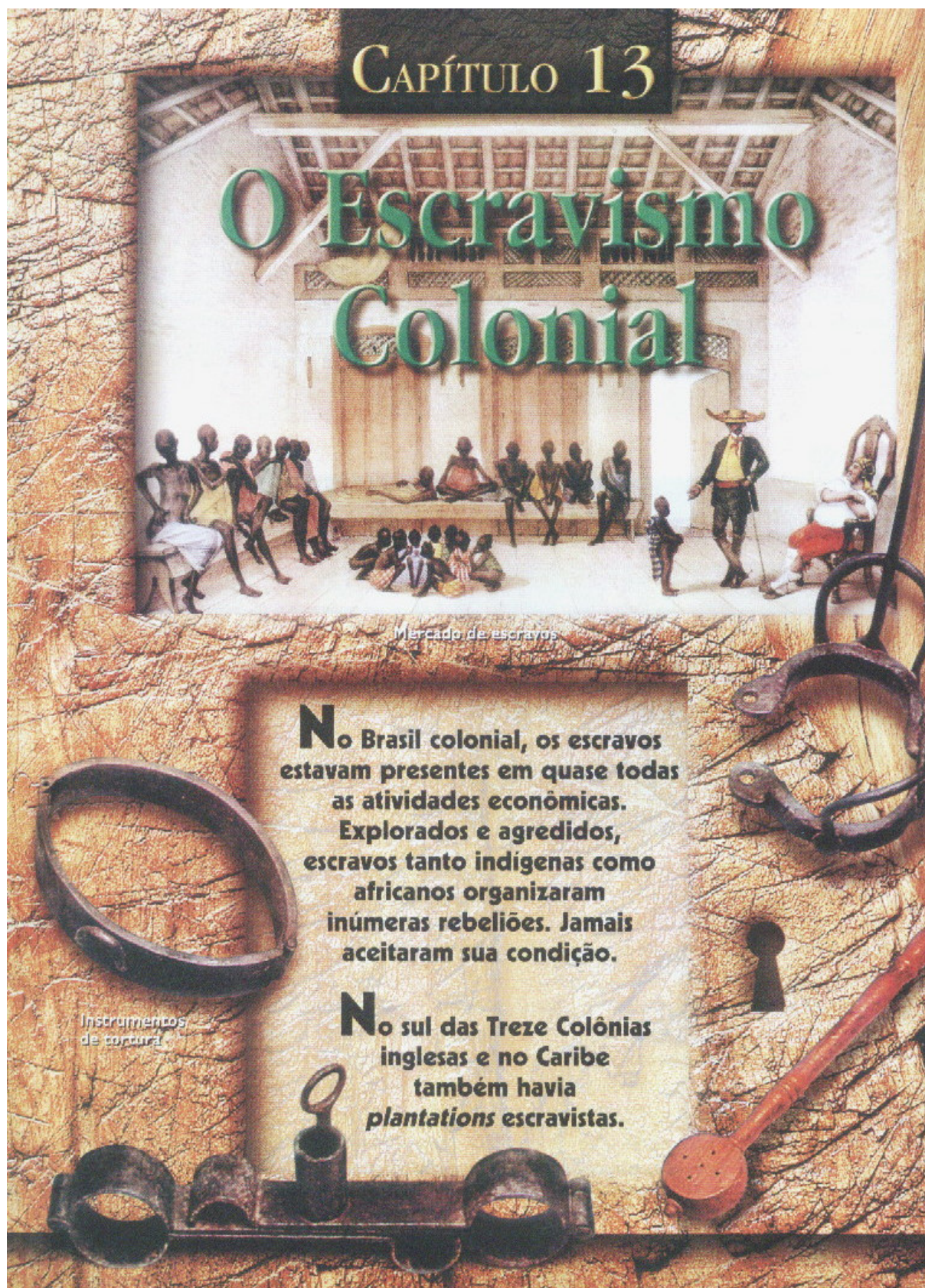



MARIO FURLEY SCHMIDT

Reprodução 3: Mapa da África com os principais Estados africanos até o século XIX, vol. 2 (Mário Furley Schmidt – São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 177).



Reprodução 4: Capa de apresentação do capítulo 13, vol. 2 (Mário Furley Schmidt – São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 204).



Reprodução 5: Palmares e o guerreiro Zumbi – Parreiras, séc. XIX,
vol. 2 (Mário Furley Schmidt – São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 209).



No Brasil existiram dezenas de quilombos. Os maiores e mais famosos foram os do Ambrósio e do Buraco do Tatu (Bahia, século XVIII), do Urubu e da Cabula (Bahia, começo do século XIX), do Bacaxá e do Curuncango (Rio de Janeiro, século XVIII), do Codó (Maranhão, século XIX) e, claro, o inesquecível de Palmares, em Alagoas (não precisa decorar nada disso).

Palmares. Esse nome ainda provoca calafrio em alguns brancos. Mas enche de orgulho os negros conscientes, porque suas realizações foram grandiosas. O maior dos quilombos, o terror dos latifundiários, o pesadelo dos senhores de escravos.

Tudo começou quando os holandeses invadiram Pernambuco, em 1630 (*veja o capítulo 14*). Os escravos aproveitaram a confusão para fugir. Rumaram para o sul, em direção à serra da Barriga, em Alagoas. Desde o início do século XVII havia negros refugiados por lá. E, assim, várias aldeias começaram a surgir no meio da floresta: o quilombo de Palmares era a união de várias aldeias quilombolas que totalizavam mais de 20 mil moradores – a mesma população de Salvador, a capital do Brasil na época. Com esse tamanho todo, você pode imaginar como assustava os latifundiários.

O governo colonial enviou diversas expedições militares para Palmares, mas foram todas derrotadas pela inteligência dos negros. Suas técnicas de defesa militar surpreendiam os comandantes portugueses.

Houve uma época em que um dos reis de Palmares, Ganga Zumba, fez um acordo de paz com os brancos. Ele acreditava que a trégua seria duradoura. Triste ilusão... As autoridades coloniais queriam apenas ganhar tempo para se preparar melhor para o ataque.



Quilombos em toda a América

Os quilombos existiram em todos os lugares da América onde havia escravidão dos africanos. Eram chamados

de *palenques* em Cuba (colônia espanhola), *marrones* na Jamaica (colônia inglesa), *busch negroes* nas Antilhas holandesas. (Você já sabe que não é para decorar esses nomes!)

O último rei de Palmares foi o magnífico guerreiro **Zumbi**. Foi ele que comandou a luta contra milhares de homens armados até os dentes, chefiados pelo bandeirante Domingos Jorge Velho. Infelizmente, o exército colonial era muito mais poderoso. Contava com canhões e granadas e cercou o quilombo. Depois de uma heróica resistência, Palmares foi invadido e incendiado (1695). Até as crianças foram trucidadas. Não sobrou nada. Os poucos sobreviventes do massacre foram vendidos como escravos. Depois de quase um século de ataques, os portugueses tinham afinal vencido...

Mas será que Palmares foi mesmo totalmente vencido? Talvez não. Porque cada vez que havia uma fuga de escravos, os senhores se perguntavam: haverá mais fugas? E, com o aumento das fugas, se perguntavam: haverá um quilombo? E, quando surgia um quilombo, se indagavam: será parecido com Palmares?

Não existe nenhum retrato de Zumbi. Esse aí foi imaginado pelo pintor Parreiras no final do século XIX.



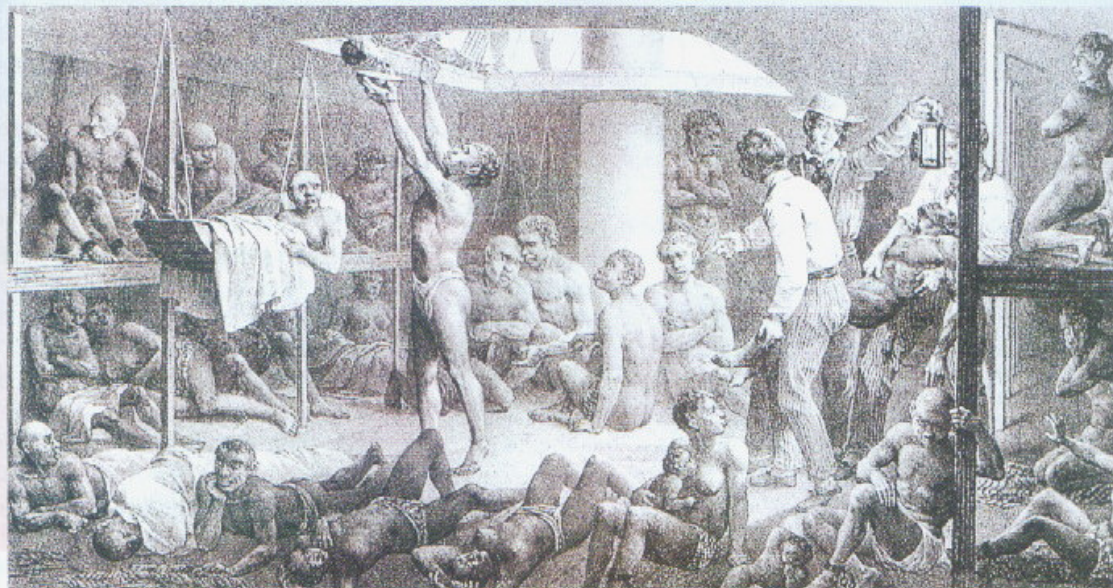
Reprodução 6: Negros no porão do navio – Rugendas, Johann Moritz, vol. 2 (Mário Furley Schmidt – São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 211).

A fonte dos escravos

Os europeus atacavam aldeias no litoral africano para capturar os adultos e levá-los para a América. Porém o mais comum era o

traficante comprar escravos dos próprios mercadores da África. Os povos africanos faziam guerra uns com os outros e os vencidos eram vendidos como escravos para os europeus. Ponha o pre-

conceito de lado: o que chamamos de “africanos” são povos muito diferentes entre si. Por acaso alguém diz que franceses matando alemães são “europeus matando europeus”?



Os lucros do tráfico negreiro

Os navios negreiros transportavam os escravos da África para a América. Os cativos ficavam amontoados uns sobre os outros num porão quente como o inferno, úmido e sem sol. A comida era uma mistura gosmenta de farinha, água e pedaços de carne-seca. Fome, calor, aperto, doenças... Muitos não suportavam e moriam durante a viagem.

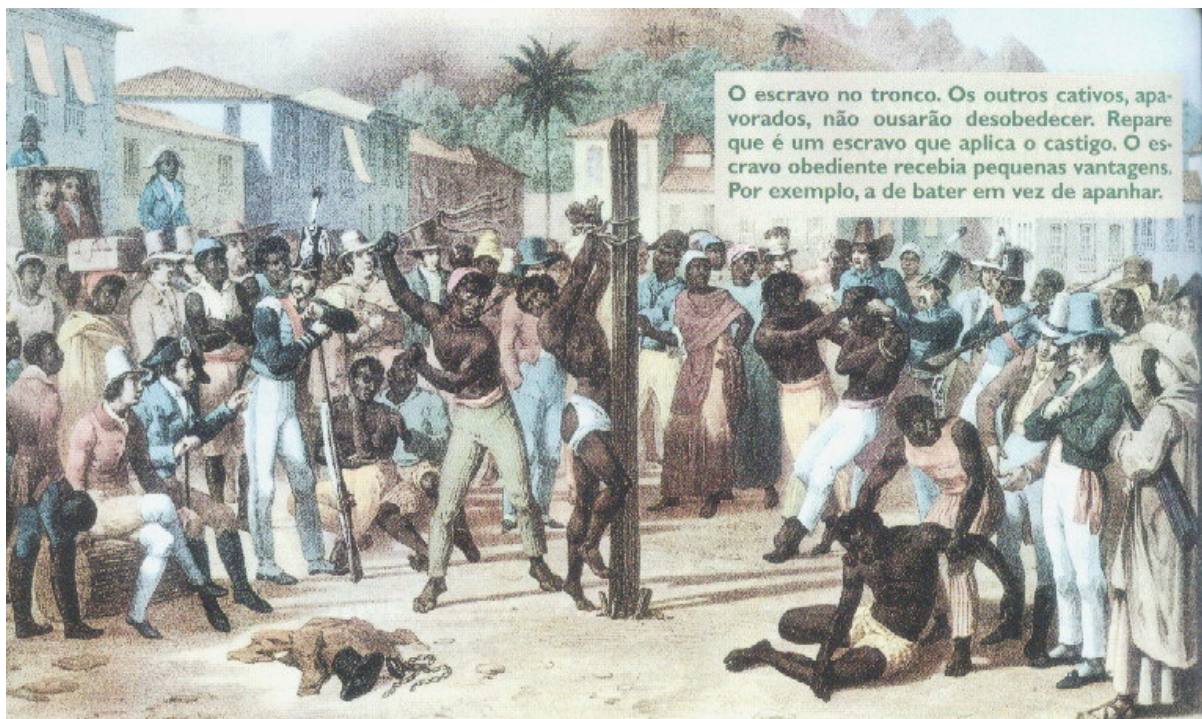
Desde o século XV os comerciantes portugueses obtinham escravos na costa da África. Depois, outras nações cristãs européias, tanto católicas (Espanha e França) como protestantes (Inglaterra, Holanda, Dinamarca), passaram a disputar o sagrado direito de vender seres humanos na América colonial. Os lucros do tráfico negreiro ajudaram a enriquecer a burguesia eu-

ropéia. Tudo isso em nome da fé, do sentimento religioso. Só se fosse a religião do deus-ouro!

Agora, preste atenção numa coisa muito importante: *mais da metade de todo o tráfico de escravos da África para o Brasil era realizada por traficantes do Brasil*. Isso mesmo: uma parte enorme dos lucros com o tráfico negreiro acabava ficando com habitantes da própria Colônia. Os mais ricos traficantes de escravos moravam em Salvador e no Rio de Janeiro. Alguns tinham acumulado tanta fortuna que possuíam mais riquezas do que os latifundiários. Chegavam a agir como banqueiros, emprestando dinheiro aos fazendeiros da Colônia. O que nos leva a concluir que os principais interessados no tráfico negreiro para o Brasil eram os próprios colonos: os latifundiários, que precisavam da mão-de-obra, e os traficantes, que lucravam um bocado.

Um navio do começo do século XIX transporta escravos. Note como as pessoas viajavam amontoadas. Provavelmente, as condições eram muito piores do que as que aparecem na ilustração.

Reprodução 7: O escravo no tronco, vol. 2 (Mário Furley Schmidt – São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 214).



O escravo no tronco. Os outros cativos, apavorados, não ousarão desobedecer. Repare que é um escravo que aplica o castigo. O escravo obediente recebia pequenas vantagens. Por exemplo, a de bater em vez de apanhar.

nham o sonho de um dia se tornarem libertos. Dessa maneira, os senhores acenavam com uma vantagem futura em troca da “boa escravidão” do presente.

Nós já falamos que a Igreja também ajudou a controlar os escravos. Nos sermões, os padres diziam aos cativos que eles mereciam o sofrimento porque estavam pagando por seus pecados: “Quando estiverem servindo ao seu senhor, façam a mesma coisa que fariam na hora de servir a Deus. Porque o mundo é desta maneira por vontade do Senhor”.

Os índios e os negros escravizados tinham visto sua vida desmoronar. Perderam sua casa, sua família, sua sociedade, sua liberdade. Dá para entender que começassem a achar que o “deus dos brancos” era mesmo “superior” e que, portanto, tinham mais é que se conformar com tudo o

Nas cidades, os escravos exerciam inúmeras atividades. Esses aí são carregadores no cais do porto do Rio de Janeiro e transportam caixas com produtos importados.

que de ruim lhes acontecia.

A escravidão estimulou pensamentos racistas. Os brancos olhavam para a situação dos escravos e chegavam a uma conclusão absurda: “Eles foram escravizados porque são seres humanos inferiores aos europeus”. Daí foi um passo para acreditarem que negros e índios faziam parte de uma raça inferior que merecia ser dominada pelos brancos. Essa idéia falsa se espalhou no século XIX, e até hoje, na entrada do século XXI, ainda tem gente que acredita nela. (Veja o quadro na página 206.)



Reprodução 8: Página de apresentação do capítulo 19, vol. 3 (Mário Furley Schmidt – São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 282).

CAPÍTULO 19

A Abolição da Escravatura

Brasil foi o último país da América a acabar com a escravidão (Lei Áurea, de 1888). Os donos de escravos conseguiram que a abolição fosse realizada passo a passo, bem devagar.

O movimento abolicionista reuniu pessoas de quase todas as classes sociais e empolgou o Brasil. As rebeliões dos escravos também foram decisivas para que os políticos e fazendeiros aceitassem o fim do trabalho cativo.

As pressões da Inglaterra levaram ao fim do tráfico de escravos da África para o Brasil (1850). Primeiro, os proprietários do Sudeste compraram escravos do Nordeste. A partir de 1870, começaram a chegar imigrantes europeus para trabalhar nos cafezais. Também foram muitos imigrantes para o Sul do Brasil.



Manifestação popular comemorando a abolição da escravatura (1889)

282

Reprodução 9: Gravura de uma escrava (1861) – Trabalho livre e trabalho escravo, vol. 3 (Mário Furley Schmidt – São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 289).

As vantagens do trabalho livre

O sucesso das propriedades que empregavam imigrantes começou a convencer os fazendeiros de que o trabalho livre era mais vantajoso que o trabalho escravo.

Pense um pouco, amigo leitor. Para adquirir escravos, era preciso fazer um grande investimento. Quanto mais escassos eles ficavam, mais caros eram. Além disso, havia os gastos com alimentação, com moradia, vestuário e também para vigiar os trabalhadores cativos. Com os trabalhadores livres, nada disso era necessário. Para começar, não se gastava dinheiro para obtê-los. Eles próprios se ofereciam para trabalhar! Imagine o que poderia ser feito com as quantias economizadas: investir em outros negócios, comprar máquinas, guardar no banco rendendo juros...

Além do mais, por mais cruel que fosse um dono de escravos, ele sabia que perderia dinheiro caso seus cativos se ferissem ou morressem. Já o fazendeiro que empregava homens livres não tinha essas preocupações. Se um homem livre trabalhasse pouco ou se morresse de tanto trabalhar, dava na mesma: a solução seria contratar outro empregado!

Trabalho livre e trabalho escravo

Puxa, se era tão vantajoso o emprego do trabalho livre, por que então o Brasil teve escravos? Essa é uma boa pergunta. Vamos raciocinar.

O Brasil começou a ser colonizado no século XVI, quando foram construídos os primeiros engenhos de açúcar. Mas quem iria trabalhar nos engenhos? A população de Portugal era pequena, poucas pessoas poderiam vir para a América. Então os colonizadores se voltaram para os índios. Só que os índios não tinham nenhum motivo para trabalhar para os senhores de engenho. Afinal, eles já possuíam suas próprias terras, podiam plantar, colher frutos na floresta, caçar e pescar. Eram livres e viviam por conta própria. Os portugueses acreditaram então que só tinham uma opção: escravizar os índios.

Entendeu? Para que os senhores de engenho atingissem seus objetivos, eles precisaram escravizar os índios e os africanos. É claro que isso não quer dizer que a escravidão era inevitável, que “não tinha outro jeito”. Nossa história poderia ter sido bem diferente, não é mesmo?

Agora, imagine que nos tempos atuais um homem seja dono de uma usina de açúcar, com uma enorme plantação de cana. Não é difícil arrumar quem queira trabalhar para ele. É só anunciar o emprego que aparece uma porção de gente, não é mesmo? Os trabalhadores rurais no Brasil geralmente têm uma vida péssima. Trabalham duríssimo e ganham muito pouco. Então façamos outra pergunta: se é tão ruim assim, por que trabalham para um latifundiário? Por que não trabalham por conta própria? A resposta é óbvia: porque eles não têm terra.

Gravura de 1861 mostra escrava carregando um cesto com mandioca (aipim), alimento básico dos pobres desde os tempos da colonização.



Nacionais e imigrantes

Em muitas plantações, os imigrantes conviveram com trabalhadores nacionais. Os nacionais geralmente eram escravos ou ex-escravos e assumiam as tarefas mais árduas. Por exemplo, enfrentar a floresta e derrubá-la. Os pés de café eram plantados pelos nacionais, enquanto os imigrantes se encarregavam dos cuidados com os pés crescidos e com a colheita dos grãos.

289

Reprodução 10: O engodo da abolição, vol. 3 (Mário Furley Schmidt – São Paulo: Nova Geração, 1999, p. 296).



As leis abolicionistas

Qualquer observador inteligente da época percebia que a escravidão estava com os dias contados. Só restava saber quanto tempo levaria. Para os donos de escravos, o ideal seria que a escravidão acabasse aos poucos, bem devagar, para que eles pudessem se adaptar. Esse foi o objetivo dos deputados e senadores que votaram as leis abolicionistas.

A Lei Rio Branco, de 1871, foi chamada de **Lei do Ventre Livre**. Repare que ela não libertava o bebê. O garoto nascido a partir daquela data ficaria com seu senhor até completar 8 anos de idade. Então o senhor o libertaria e receberia do governo uma indenização de 600 contos de réis. Isso mesmo, uma indenização! Os escravos jamais foram indenizados, mas seus donos receberam uma “compensação” por libertá-los. Como se eles é que tivessem sido as vítimas! Outra possibilidade seria utilizar o garoto como um escravo até que completasse 21 anos. Ai, sim, estaria livre.

Como você percebe, a Lei do Ventre Livre trazia algumas vantagens para os escravos. Mas tam-

A abolição não melhorou a condição social dos negros, que continuaram restritos a ocupações consideradas (pela elite) “menos importantes”.

Jornal de 14 de maio de 1888 publicou a íntegra da Lei Áurea, que libertou todos os escravos.



bém ajudava os senhores a se adaptarem aos novos tempos.

Os escravistas acreditavam que essa lei diminuiria os ataques abolicionistas. Contudo, a partir de 1880 o abolicionismo ganhou novo vigor. A opinião pública era cada vez mais favorável às mudanças.

A Lei Saraiva-Cotegipe, de 1885, chamada de **Lei dos Sexagenários**, determinava o fim das chibatadas (seria mesmo cumprida?) e libertava o escravo aos 65 anos (quantos deles conseguiam chegar vivos até essa idade?). Ou, então, o escravo seria libertado aos 60 anos, mas teria de trabalhar três de graça para indenizar seu antigo dono.

As pressões abolicionistas ficaram mais fortes ainda. As rebeliões de escravos se multiplicaram. A própria casa real aderiu às novas idéias. Quando D. Pedro II viajou para fazer um tratamento de saúde, sua filha Isabel ocupou provisoriamente o trono. Foi ela que assinou a célebre **Lei Áurea**, de 13 de maio de 1888. Uma lei simples, que determinava a abolição completa e imediata da escravidão, sem nenhuma indenização.

Pronto, o cativeiro estava acabado. A partir daquele ano, o dia 13 de maio passou a ser comemorado oficialmente. Os próprios fazendeiros participavam das comemorações. Era como se dissessem: “Tudo está bem quando acaba bem”.

A Lei Áurea, porém, não previa nenhuma proteção social. As propostas de doação de terras para os ex-escravos foram arquivadas. A idéia de indenizar os escravos foi ignorada. De escravos, os negros e os mulatos pas-

saram a trabalhadores muito pobres, com poucas chances de progredir numa sociedade dominada por latifundiários cheios de preconceitos. E hoje, a situação mudou tanto assim? Essa é uma das questões fundamentais para os brasileiros do século XXI.



Reprodução 11: Página de apresentação da Coleção História – Passado e Presente (José Roberto Martins Ferreira – São Paulo: FTD, 2002. Vol. 2, p.3).

Apresentação

Esta coleção completou uma década. Tempo longo de vida para uma obra didática, principalmente em uma sociedade que faz da novidade uma virtude.

Todo livro didático expressa uma proposta pedagógica. E a longevidade da coleção confirma as convicções que orientaram a sua elaboração, ou seja, a pertinência da sua proposta pedagógica.

Em primeiro lugar, a de que o currículo de História do Brasil separado do de História Geral não poderia perdurar. Ele obrigava o professor a se reportar constantemente à História Geral para elucidar a História do Brasil sem um texto de apoio. Fomos pioneiros em apresentar uma coleção integrada. Ela veio atender a uma prática já presente na atividade do professor em sala de aula.

Em segundo lugar, a convicção de que os conceitos devem ser construídos lentamente, e sempre apresentados de forma articulada com fatos e personagens. Dada a complexidade dos conceitos científicos, os da História em particular, o aluno só pode assimilá-los gradativamente, ao longo da sua vida escolar. Existem vários níveis de entendimento de um conceito. Estado, por exemplo, é um conceito que pode ser entendido por um aluno de 5ª série, mas em um nível de abstração e complexidade muito menor do que por um aluno de 8ª série. Logicamente, para os alunos mais jovens, o conceito deve ter referências concretas. É mais fácil ele entender “o rei d. João III mandou” do que “o Estado português determinou”.

Essa convicção nos obrigou a um cuidado todo especial com a linguagem. Nosso objetivo foi produzir textos que o aluno pudesse ler e entender por si mesmo. Um texto que faz o aluno necessitar do constante auxílio do professor para “decifrá-lo” certamente cria dificuldades pedagógicas graves.

Esta é a segunda reformulação que a coleção sofre ao longo desses dez anos. O constante contato com professores forneceu os subsídios para as reformulações.

Nesta versão, que ora colocamos à disposição de alunos e professores, temos um novo projeto gráfico. Procurou-se apresentar um texto mais arejado e um visual mais atraente.

Os capítulos estão mais enxutos. Isso foi resultado do esforço em tornar o texto ainda mais claro e objetivo, vale dizer, didático.

As atividades foram totalmente modificadas. Agora estão agrupadas conforme a habilidade intelectual que se quer desenvolver. Assim, temos atividades voltadas para:

- a) a assimilação de conceitos;
- b) a análise do processo histórico;
- c) o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de opinar;
- d) a pesquisa.

Elas foram formuladas para ser momentos de aprendizagem, e não apenas instrumentos de avaliação.

Outra novidade importante é o caderno com material complementar, feito especialmente para esta coleção, enriquecendo e ampliando o conteúdo dos capítulos. Ele está dividido em três seções:

- a) mapas históricos com comentários;
- b) documentos com atividades para o aluno;
- c) fotos de monumentos históricos com comentários.

Temos certeza de que as inovações serviram para aperfeiçoar o projeto pedagógico proposto nos nossos livros e que darão uma contribuição na importante tarefa de ensinar e aprender História.

O autor

Reprodução 12: Página de apresentação do capítulo 16, vol. 2 (José Roberto Martins Ferreira – São Paulo: FTD, 2002, p.136).

CAPÍTULO 16

O trabalho escravo construindo o Brasil


A volta do trabalho forçado

A escravidão foi muito comum na Antiguidade, especialmente na Grécia e em Roma. Nessas sociedades, os escravos se encarregavam dos mais variados trabalhos. Podemos mesmo dizer que grande parte da grandeza dessas sociedades deve-se ao trabalho escravo.

O desaparecimento do Império Romano representou também a decadência desse tipo de trabalho. Na sociedade feudal, formada sobre as ruínas do Império Romano, a produção não visava o comércio, mas sim a subsistência. Dessa forma, o trabalho escravo deixou de ser predominante na Europa. O servo substituiu o escravo.

Além disso, o cristianismo, que havia se tornado a religião predominante, proibia que um cristão escravizasse o outro. O trabalho escravo não se adequava nem à economia nem à moral da época.

A expansão do comércio, a partir dos séculos XIII e XIV, alterou enormemente a sociedade e a economia européias. Como vimos, uma dessas mudanças foi a expansão das atividades comerciais, incentivando a produção de excedentes.



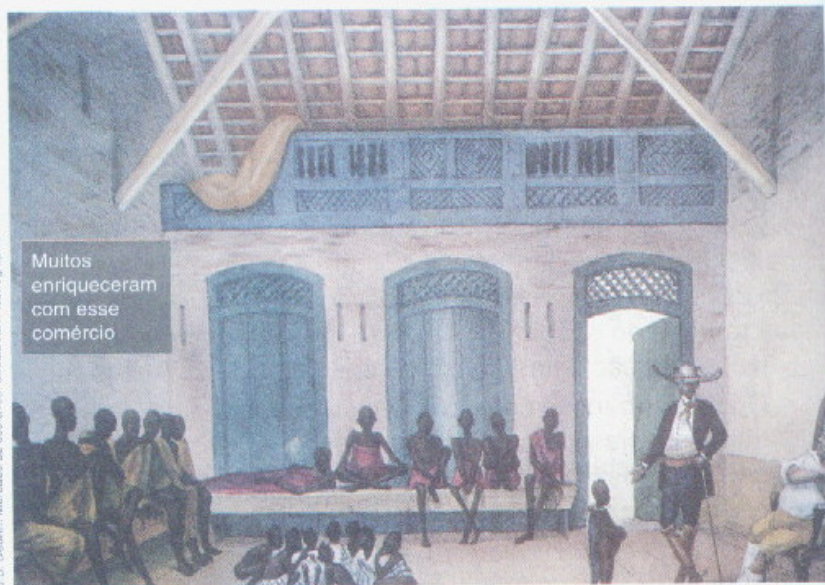
Marcha de prisioneiros. A África se tornou um viveiro de escravos

136

Reprodução 13: O mercado de escravos – J. B. Debret, vol. 2 (José Roberto Martins Ferreira – São Paulo: FTD, 2002, p.138).



Nesse aspecto, esses reinos eram muito semelhantes aos existentes na Europa. Neles a agricultura, o artesanato e o comércio eram bem desenvolvidos.



J. B. Debret. Mercado de escravos. Século XIX. Iconografia

Além desses reinos, também havia muitas tribos. Algumas com o modo de vida bem semelhante ao das tribos indígenas do Brasil. Por ter poucos conhecimentos sobre agricultura e pecuária, eram nômades, isto é, viviam se deslocando.

Muitas sociedades africanas já conheciam a escravidão. Os prisioneiros de guerra se tornavam escravos. Mas não era uma prática sistemática. Não se fazia a guerra exclusivamente para fazer escravos, e a economia não estava baseada nessa forma de trabalho. Embora submetidos à autoridade dos seus donos, não eram comprados e vendidos como se fossem mercadorias. Na verdade, o escravo acabava se integrando de forma permanente ao grupo que o havia capturado.

O escravo como mercadoria

Quando os portugueses chegaram à África, isso começou a mudar. Eles passaram a oferecer tecidos, armas, bebidas e pólvora em troca, principalmente, de ouro e escravos.

Vários chefes africanos se sentiram estimulados a fazer do aprisionamento e venda de escravos uma prática constante e sistemática. Além disso, os europeus começaram também a

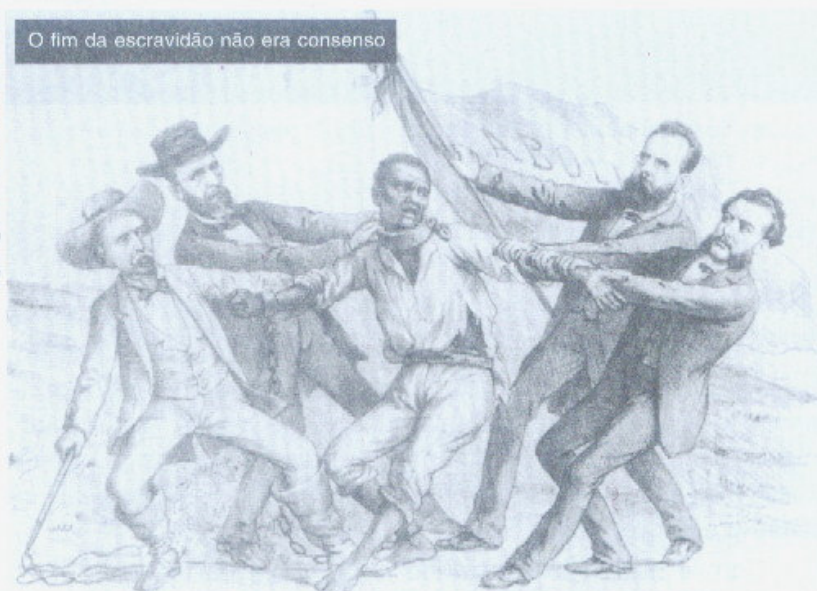
Reprodução 14: O fim da abolição – Ângelo Agostini, Revista ilustrada Século XIX, vol. 3 (José Roberto Martins Ferreira – São Paulo: FTD, 2002, p.192).



cultores já haviam descartado a possibilidade de se utilizarem da mão-se-obra livre nacional.

Ora, mas por que razão buscar lá fora o que se tinha aqui dentro? O argumento, na época, era o de que, havendo tantas terras disponíveis, nenhum trabalhador se disporia a trabalhar para outrem podendo ele mesmo sobreviver modestamente do seu próprio roçado, independentemente.

Ângelo Agostini - Revista Ilustrada, Século XIX



Assim, os cafeicultores conduziram um projeto de transição lenta e gradual da passagem da escravidão ao trabalho livre, preservando os seus interesses, uma vez que tanto os escravos como os trabalhadores livres nacionais acabaram marginalizados do mercado de trabalho, ocupando apenas as posições onde os imigrantes (fosse no campo ou na cidade) não estivessem presentes.

A partir de 1870, o movimento abolicionista cresceu entre a população urbana. Advogados, jornalistas, comerciantes, professores, estudantes, artistas e muitos outros clamavam pelo fim da escravidão. Todas as oportunidades serviam para fazer comícios abolicionistas.

Os abolicionistas usavam vários argumentos a fim de pressionar o governo, os fazendeiros escravistas e os políticos. Citavam a Bíblia, lembrando que os escravos também eram filhos de Deus. Afirmavam ainda que Deus criou os homens iguais entre si. Os argumentos religiosos não sensibilizaram muito. Aliás, a própria Igreja possuía muitos escravos no Brasil.

Reprodução 15: Racismo e marginalidade – Manoel Novaes / FTD
 (José Roberto Martins Ferreira – São Paulo: FTD, 2002. Vol. 3, p.196)



estavam precisando de mão-de-obra, preferiam os imigrantes europeus, cuja vinda para o país era incentivada oficialmente.

Muitos intelectuais do período discutiam qual a melhor forma de integrar os ex-escravos à sociedade. Alguns afirmavam que cabia ao governo a tarefa de dar educação, preparo técnico e terra para eles. Diziam que, se isso fosse feito, em pouco tempo eles se tornariam cidadãos produtivos e integrados à sociedade.

Entretanto, nada disso foi feito. O governo não tomou nenhuma medida para ajudar a integração do negro.

Por motivos plenamente justificáveis, grande parte dos escravos das áreas rurais abandonou as fazendas onde morava. Afinal, elas lembravam algo que eles queriam apagar das suas vidas para sempre: a opressão.

Sem terras e sem dinheiro, os ex-escravos procuraram sobreviver nas cidades. Sem emprego, sem instrução, foram se amontoar nas favelas e viver da caridade pública, de biscates ou da criminalidade.

A sociedade brasileira, que por mais de três séculos viveu da exploração do trabalho escravo, virava as costas para ele.

A marginalização dos ex-escravos contribuiu para aumentar o preconceito racial.

Por *preconceito racial*, entendem-se as crenças e as ações baseadas na imagem negativa que é atribuída a um grupo étnico. Essa imagem é construída pelos outros grupos. E, assim, estabelece-se uma hierarquia de prestígio. Os inferiores são aqueles que recebem os juízos negativos. Os superiores, os que criam e alimentam esses juízos negativos.

A abolição fortaleceu o preconceito. E o mais curioso disso é que a sociedade branca atribuía ao negro aquilo que ela mesma tinha criado. Por exemplo, por mais de 300 anos a sociedade brasileira submeteu os negros ao trabalho forçado. Isso

Manoel Novaes / FTD



p.58
(46)

ANEXO III – FOTOS DA ESCOLA





