

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WELLINGTON OLIVEIRA DOS SANTOS

**RELAÇÕES RACIAIS, PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E
LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

CURITIBA

2012

WELLINGTON OLIVEIRA DOS SANTOS

**RELAÇÕES RACIAIS, PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E
LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Setor de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA

2012

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9º/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Santos, Wellington Oliveira dos
Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático
(PNLD) e livros didáticos de geografia / Wellington Oliveira
dos Santos. – Curitiba, 2012.
192 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Edu-
cação, Universidade Federal do Paraná.

1. Relações raciais. 2. Racismo. 3. Geografia – Livros
didáticos. 4. Racismo na educação. 5. Racismo nos livros
didáticos. I. Título.

CDD 305.8



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ata número 947 (novecentos e quarenta e sete) referente à sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação. Aos quinze dias do mês de março do ano dois mil e doze, às quatorze horas na Sala Professor Doutor Homero Batista de Barros, primeiro andar, Edifício D. Pedro I, instalou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação, intitulada **"RELAÇÕES RACIAIS, PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS (PNLD) E LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA"**, desenvolvida pelo mestrando **WELLINGTON OLIVEIRA DOS SANTOS**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Professor DR. PAULO VINÍCIUS BAPTISTA DA SILVA, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelos professores: DR. ALECSANDRO JOSÉ PRUDÊNCIO RATTS, DR^a ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA e DR. NELSON ROSÁRIO DE SOUZA (Membros Titulares). O Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra ao mestrando, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de dissertação. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pelo mestrando, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que o mestrando está apto a receber o título de Mestre em Educação. O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi Aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da dissertação, versão esta devidamente aprovada pelo professor orientador. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Curitiba, quinze de março do ano dois mil e doze.

A banca afirma que o trabalho foi aprovado com menção e recomendação de publicação em integral.

Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva

Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts

Dr^a Andréa Barbosa Gouveia

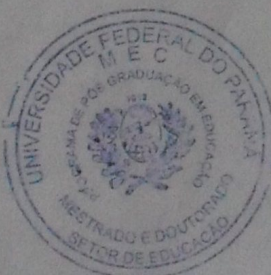
Dr. Nelson Rosário de Souza

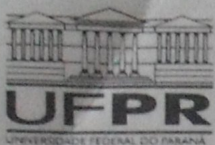
WELLINGTON OLIVEIRA DOS SANTOS

CONFERE COM O ORIGINAL

Em 15/03/2012

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Matr: 183429





PARECER

Defesa de Dissertação de **WELLINGTON OLIVEIRA DOS SANTOS** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR. PAULO VINÍCIUS BAPTISTA DA SILVA, DR. ALECSANDRO JOSÉ PRUDÊNCIO RATTS, DR^a ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA e DR. NELSON ROSÁRIO DE SOUZA, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“RELAÇÕES RACIAIS, PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS (PNLD) E LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. PAULO VINÍCIUS BAPTISTA DA SILVA		Aprovado
DR ^a ALECSANDRO JOSÉ PRUDÊNCIO RATTS		Aprova L
DR ^a ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA		Aprova de
DR. NELSON ROSÁRIO DE SOUZA		Aprovado

Curitiba, 15 de março de 2012.

Prof^a Dr^a Mônica Ribeiro da Silva
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof. Dr.ª Mônica Ribeiro da Silva
Vice-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matr.: 126760

TERMO DE APROVAÇÃO

WELLINGTON OLIVEIRA DOS SANTOS

RELAÇÕES RACIAIS, PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E
LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA:

PROF. DR. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA
Universidade Federal do Paraná (Orientador)

AVALIAÇÃO:

aprovação com
recomendação para
publicação

PROF. DR. ALECSANDRO JOSÉ PRUDÊNCIO RATTS
Universidade Federal de Goiás (Membro)

aprovação com
recomendação para
publicação

PROF. DR. NELSON ROSÁRIO DE SOUZA
Universidade Federal do Paraná (Membro)

aprovação com
recomendação para
publicação

PROFA. DRA. ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA
Universidade Federal do Paraná (Membro)

aprovação com
recomendação para
publicação

Curitiba, 15 de março de 2012.

AGRADECIMENTOS

Eu quero dizer que me diverti muito escrevendo esta dissertação (o que não quer dizer que tenha sido fácil) e, ao digitar essas últimas palavras, lembro que parte da alegria que sinto resulta das experiências gratificantes que tive nesses anos de pesquisa no mestrado. Faço questão de agradecer àqueles que estiveram comigo nessa caminhada.

Agradeço ao professor Paulo V. B. Silva, que eu conheço e admiro há anos, mas nunca perco a mania de chamar de “professor Paulo”. Tenho-o como meu orientador desde a época da iniciação científica, quando eu ainda era apenas um calouro do curso de Psicologia da UFPR. Não apenas me inseriu no mundo da pesquisa acadêmica, como também me despertou interesse pela área de educação e relações raciais.

Agradeço à professora Andréa Gouveia, da Universidade Federal do Paraná, que me indicou o suporte necessário para discutir a política como um campo de conflito. Em suas aulas pude situar melhor minha pesquisa na área das políticas educacionais.

Agradeço ao professor Alex (Alecsandro) Ratts, da Universidade Federal de Goiás, por aceitar o convite para participar da banca examinadora e pelas críticas e sugestões de leitura e análise ao texto de qualificação.

Agradeço ao professor Nelson, por ter aceitado o convite para participar da banca e pelas críticas e sugestões para aprofundamento de questões teóricas.

Também preciso agradecer pelo financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concedido na forma de bolsa, que possibilitou minha permanência no mestrado.

Quero deixar um agradecimento especial às pedagogas das escolas municipais de Curitiba que visitei no segundo semestre de 2010, pela paciência em me ajudar: Vanda Lucia, Regina, e Maria C.. Aqui, destaco um agradecimento para Maria, bibliotecária, que me lembrou dos meus dias de estudante do ensino fundamental.

Agradeço aos meus colegas de mestrado da turma de 2010, linha de Políticas Educacionais da UFPR: Alda, sempre carinhosa; Ludimar, sempre bem vestido; Simony, sempre questionadora; Cíntia, sempre sorridente; Ana Paula, sempre atenta; Juliana, sempre esperta e Marcolino, sempre Marco. Ainda que de formações acadêmicas diferentes, cada um de vocês fez a diferença aqui. Obrigado, amigos!

Agradeço aos professores das aulas que frequentei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, em especial aos professores Ângelo e ao professor Nkolo Foe.

Agradeço aos meus colegas da “sala do Josafá”, também chamada sala de estudos do mestrado: Andressa, que sabe bem o que é entrar para uma discussão sobre educação tendo formação em outra área; Jokasta, que aproveitou bem o “GT sol da Anped” (dança muito!) e Josafá, por me deixar usar a sala e ser um bom crítico. Aproveito e agradeço ao pessoal da portaria, que sempre me atendeu bem.

Agradeço aos funcionários do laboratório de informática da Pedagogia, pois sem os computadores de lá eu teria muitos problemas. Gostaria de agradecer aos meus amigos que apareciam por lá para tirar sarro da minha cara, me incentivar ou simplesmente bater um papo: Suély “Su”, Maria Patricia, Flávia, e Débora “X-berg”.

Agradeço ao pessoal do NEAB, a começar pelo André e pela Neli, que tinham tantas dúvidas nas suas trajetórias de mestrado quanto eu. Também ao Hilton, Augusto, Débora (cujo texto de dissertação me deu muitas ideias; além de ter feito a revisão do meu texto final com competência e paciência), Sérgio, Verediane Cintia, Ana, Tânia, José Antonio, William e Jandi. Aproveito para agradecer ao Jorge e ao pessoal da Casa do Estudante Luterano Universitário (CELU).

Agradeço aos meus amigos da “Bléia”, Jaqueline “Jaque”, Edilene “Edi ou Lene”, Eduardo, Marcelo, Nataly “Naty”, André “Bolívia”, Sara e Leonardo. Mesmo não entendendo muito do que eu estava falando, vocês não sabem o bem que fizeram só de me ouvir.

Agradeço aos amigos Romulo, Flávia, Carol, Heloisa, Felipe, Patrícia, Alana, Fernanda, Iriana “Irigirl”, Leda, Lucas, Vanessa, Daniel, Jaque, Luísa, Felipe R., João, Franciele “Fraan”, Francielle “ruiva”, Tamires “Adevo” e Dan, com quem me diverti muito nesses anos, nas mais estranhas baladas possíveis que Curitiba tem a oferecer.

Agradeço aos meus eternos amigos da Psicologia: Silvia, Marcos, Ivy, Nataly, Regi, Raphael, Éden, Nélio, Talita, André, Jean, Flávia, Liézer... obrigado por acreditarem em mim.

Agradeço o apoio da minha família, principalmente minha mãe, Lucinda, que me ensinou a valorizar os estudos, e minha irmã, Ékira. Aos meus tios e tias, primos e primas, e a minha avó, dona Otilia, por estarem comigo nos momentos em que mais precisei.

Agradeço, finalmente, a Deus.

PALAVRAS DO AUTOR

Mais de dois anos de muito trabalho para chegarmos aqui. Muita coisa aconteceu, mas não se preocupe: "podemos recordar para você, por um preço razoável."*

* Philip Dick. Podemos recordar para você, por um preço razoável.

Novembro de 2011 e começo a estranhar o fato de achar que minha dissertação ficará boa. Então eu leio o que escrevi até agora. Deleto metade, aproveito um terço da metade que restou... e ainda falta muito dado a ser trabalhado.

Primeira aula do mestrado. Abril de 2010.

Demoro para acreditar que estou aqui e agora. A vontade que tenho é de estudar tudo o que for possível! Ah, é?

"Por que não coloca o mundo inteiro dentro de um aquário, Superman?"*

*Mark Millar e Dave Johnson. Superman: Entre a foice e o martelo.

O cliente começa a reclamar dos serviços da operadora de telefonia fixa. Eu, do outro lado da linha, ouço, respondendo "hum, sei, sim senhor, claro que resolveremos, senhor" a cada pausa que ele faz. É março de 2010, e eu deixarei esse emprego para começar o mestrado.

Já é junho de 2011 e eu estou na sala dos estudantes do mestrado. Eu penso: se tivesse internet no meu quarto não teria que passar tanto tempo aqui. Em seguida, começo a rir: eu não tenho um quarto.

"Quer se dar bem? Basta esforço e oportunidade. E ser branco"*

*Todo mundo odeia o Chris.

Janeiro, 2011. Estou digitando aqueles que seriam os esboços dos primeiros capítulos da dissertação. E estou muito feliz. Não sinto medo. Não fazia ideia, mas esse ano seria um dos melhores anos da minha vida.

"You wish silence, released noise in tremors. You wish, I know it, surrender to summers. We should always know that we can do everything"*

*Jonsi. Go Do.

Agora eu estou oficialmente graduado. Maio de 2010 e eu e outros colegas, de vários cursos, recebemos nossos diplomas.

Agosto de 2010 e estou caminhando até o ponto de ônibus. Três coisas passam pela minha cabeça: 1) É possível escrever uma dissertação com mais de 70 páginas? 2) É possível escrever uma dissertação? 3) É possível que todo cientista seja uma criança? "O que um cientista faz? Nós olhamos para cima e nos perguntamos: o que é isso? Deixe-me descobrir, cutucar, quebrar, virar ao contrário. Isso é o que crianças fazem."*

*Neil deGrasse Tyson. Entrevista a TIME, 2008.

"Elevo os olhos para os montes, de onde me virá o socorro?"*

Fevereiro, 2012. Eu me sinto pequeno diante da minha pesquisa, como se estivesse diante do Kilimanjaro a ser escalado. Boa notícia: eu já tenho o equipamento necessário para subir.

*Salmos 121.

Julho de 2010. Após a aula noturna, um bolão para ver quem acerta o placar do próximo jogo da seleção brasileira. Eu participo, sem saber que iria ser o vencedor.

"- É muito fácil - insistiu Arthur - se você não sabe como fazer. Essa é a parte mais importante. Ter absoluta certeza de não saber como está fazendo isso."*

*Douglas Adams. Até mais e obrigado pelos peixes.

Estou diante de uma turma de Pedagogia, tentando não demonstrar nervosismo. É setembro de 2010 e essa é minha primeira aula ministrada.

Eu estou na última orientação coletiva. Dezembro de 2011 e sinto cheiro de morangos que comprei.

True story!

Natal. Na verdade é outubro de 2011; a cidade onde estou é Natal. Pelo menos é o que a areia e a água batendo nos meus pés dizem aos meus sentidos. Acabei de apresentar um trabalho na Anped. Meu sorriso na cara é um ótimo sinal.

RESUMO

Neste trabalho efetuamos a análise da presença de personagens negros/as e brancos/as em ilustrações presentes em livros didáticos de Geografia para o 2º ano do ensino fundamental recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. O objetivo foi analisar formas de hierarquização racial que podem estar presentes em livros didáticos de Geografia do ensino fundamental. Utilizamos a teoria da ideologia de J. B. Thompson para a interpretação das formas simbólicas presentes nesses materiais, combinada com procedimentos de análise de conteúdo para organização e interpretação dos dados. Na análise do contexto sócio-histórico de produção e circulação dos livros didáticos consideramos as discussões em torno do racismo brasileiro, além de pesquisas sobre discursos racistas em várias mídias e principalmente aqueles expressos nos livros didáticos. Consideramos também o papel do PNLD, enquanto política educacional, quando trata de combater o racismo na sua avaliação dos livros didáticos, bem como nos Guias e em seus editais. Para a análise quantitativa, inserida na análise formal das formas simbólicas, foi verificada uma amostra de 9 livros didáticos de Geografia para o 2º ano do ensino fundamental, da qual foram analisados 3.217 personagens em ilustrações. Com o auxílio do programa computacional *Statistical Package for Social Sciences 17* (S.P.S.S) e de categorias pré-determinadas para organização e análise dos dados, contamos 1.929 personagens brancos e 663 personagens negros, o que indica uma taxa de branquidade de 2,9 personagens brancos para cada personagem negro da amostra. Considerando a análise do contexto de produção e circulação dos livros didáticos de Geografia e a análise formal efetuada, argumentamos que, apesar das denúncias de pesquisas anteriores com livros didáticos, da mobilização do movimento negro, da criação de políticas educacionais com foco na valorização da população negra e das exigências dos editais do PNLD/2010, permanece nos livros didáticos o discurso racista, que hierarquiza brancos e negros. Os livros didáticos de Geografia continuam veiculando em suas ilustrações discurso que universaliza a condição do branco como representante da espécie humana, característica marcante nas vinhetas relacionadas à construção do saber científico; via de regra estabelecem os personagens brancos como interlocutores dos textos, ao mesmo tempo *estigmatiza* personagem negro ao utilizá-lo como personagem típico de espaços de miséria. Em comparação com outras pesquisas, algumas formas não hierarquizadas na apresentação de personagens negros e brancos foram observadas, como a presença de personagens negros em contextos familiares e em atributos de valorização. Observamos que a inclusão de personagens negros pode ser feita pela **banalização** das desigualdades existentes entre negros e brancos, ou utilizando personagens negros nas capas dos livros didáticos sem modificações similares no conteúdo interno (que interpretamos como forma de *dissimulação* das desigualdades). Comparamos os resultados encontrados em nossa pesquisa com resultados de estudos com livros didáticos e outros sobre mídia em geral, e também pesquisas com livros didáticos de Geografia, apontando convergências e divergências. Realizamos uma discussão acerca do que o PNLD determina em seus critérios de combate ao racismo e valorização dos negros em seus editais, e o que os livros didáticos apresentam, buscando apreender até que ponto as políticas educacionais de combate ao racismo nos livros didáticos têm resultados nos livros didáticos de Geografia.

Palavras-chave: Relações raciais. Discurso racista. Livros didáticos de Geografia. Programa Nacional do Livro Didático.

ABSTRACT

In this investigation, we perform the analysis of the presence of black characters and whites present in illustrations in didactic books of Geography for the second level of primary school recommended by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2010. The objective was to examine ways of racial hierarchy that may be present in Geography didactic books of elementary school. We use the theory of ideology by J. B. Thompson for the interpretation of symbolic forms present in didactic books, combined with content analysis procedures for organizing and analyzing data. In the analysis of socio-historical context of production and circulation of didactic books, we consider the discussions of racism in Brazil, research on racist discourse in various media and especially racist discourse in didactic books. We also consider the role of PNLD as educational policy, when it comes to fighting racism in its assessment of the didactic books, as well as the Guides and edicts of the didactic books. For quantitative analysis, part of the formal analysis of symbolic forms, we analyzed a sample of 3217 characters in illustrations drawn from 9 didactic books of Geography for the the second level of primary school. With the software *Statistical Package for Social Sciences 17* (SPSS) and pre-determined categories for organizing and analyzing data, characters count 1929 white and 663 black characters, indicating a rate of 2,9 white character for each black character of the sample. Considering the analysis of the context of production and circulation of didactic books of Geography and the formal analysis performed, we argue that, despite reports of previous research with didactic books, the mobilization of the black movement, the creation of educational policies focusing on the recovery of the black population and the requirements of the notices of PNLD/2010 remains in didactic books racist speech, which ranks whites and blacks. The didactic books of Geography continue airing in its illustrations universalizing discourse that the condition of white as a representative of the human species, a typical feature in vignettes related to the construction of scientific knowledge, a rule setting out the white characters as interlocutors of the texts at the same time *stigmatizes* black character to use it as a typical character of spaces of misery. In comparison with other studies, some non-hierarchical forms in the presentation of black characters and white were observed as the presence of black characters in familiar contexts and attributes of recovery. We observed that the inclusion of black characters can be made by the **trivialization** of existing inequalities between blacks and whites, or using black characters on the covers of didactic books without similar changes in internal content (which we interpret as a way of *concealing* inequalities). We compared the results found in our research with results of studies on didactic books and other media in general, and also research on didactic books of Geography, pointing out similarities and differences. We conducted a discussion about what determines the PNLD in its criteria to combat racism and exploitation of blacks in their edicts, and that didactic books present, seeking to understand the extent to which educational policies to combat racism in didactic books have results in didactic books of Geography.

Key words: Racial relations. Racist discourse. Geography didactic books. Programa Nacional do Livro Didático.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCO EM ILUSTRAÇÃO DE CAPA	122
FIGURA 2	- EXEMPLO DE PERSONAGENS NEGRO E AMARELO EM ILUSTRAÇÃO DE CAPA, COMPONDO DIVERSIDADE RACIAL	123
FIGURA 3	- EXEMPLO DE PERSONAGEM NEGRO EM ILUSTRAÇÃO DE CAPA	124
FIGURA 4	- EXEMPLO DE VINHETA PRESENTE NO LIVRO ASAS PARA VOAR	125
FIGURA 5	- EXEMPLO DE VINHETA PRESENTE NO LIVRO COLEÇÃO BRASILIANA	126
FIGURA 6	- EXEMPLO DE VINHETA PRESENTE NO LIVRO PROJETO PITANGUÁ	126
FIGURA 7	- EXEMPLO DE MENINO BRANCO EM VINHETA DO LIVRO PORTA ABERTA	127
FIGURA 8	- EXEMPLO DE MULHER NEGRA NAS VINHETAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DA AMOSTRA	128
FIGURA 9	- PERSONAGEM NEGRO COMO EXEMPLO NA ATIVIDADE DE CONTORNO DO CORPO	135
FIGURA 10	- EXEMPLO DE VALORIZAÇÃO DE DIFERENTES FAMÍLIAS	139
FIGURA 11	- EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCO, MASCULINO, COM FALA NO TEXTO	142
FIGURA 12	- MENINA NEGRA EM TRABALHO DOMÉSTICO	147
FIGURA 13	- EXEMPLO DE PERSONAGENS NEGROS EM CONTEXTOS DE MISÉRIA	149
FIGURA 14	- PERSONAGENS NEGROS EM CONTEXTO DE MISÉRIA	150
FIGURA 15	- COMPARAÇÃO ENTRE CRIANÇAS EM TRÊS REGIÕES BRASILEIRAS DISTINTAS	151
FIGURA 16	- COMPARAÇÃO ENTRE TRÊS ESCOLAS, DE TRÊS CONTINENTES DIFERENTES	152
FIGURA 17	- MULHER NEGRA E MENINA NEGRA SEM IDENTIDADE ...	154

FIGURA 18	-	PERSONAGENS BRANCOS EM CONTEXTO DE MISÉRIA ..	155
FIGURA 19	-	MENINO NEGRO TRABALHANDO EM MINERAÇÃO NA NIGÉRIA	156
FIGURA 20	-	MORADOR DE RUA NEGRO	157
FIGURA 21	-	CRIANÇAS NEGRAS EM CONTEXTOS DE VALORIZAÇÃO E DE MISÉRIA	158
FIGURA 22	-	PERSONAGENS EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE NO LIVRO A ESCOLA É NOSSA	163
FIGURA 23	-	PERSONAGENS EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE NO LIVRO A ESCOLA É NOSSA	164
FIGURA 24	-	PERSONAGENS EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE NO LIVRO APRENDENDO SEMPRE	165
FIGURA 25	-	PERSONAGENS MARCADOS	167
FIGURA 26	-	PERSONAGENS EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE	168
FIGURA 27	-	VALORIZAÇÃO DE QUATRO CORES OU ETNIAS BRASILEIRAS.....	169
FIGURA 28	-	VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	169
FIGURA 29	-	DIVERSIDADE DE COMPOSIÇÃO FAMILIAR	170
FIGURA 30	-	VALORIZAÇÃO DA MISTURA RACIAL BRASILEIRA	172
FIGURA 31	-	VALORIZAÇÃO DA MISTURA RACIAL BRASILEIRA	172
FIGURA 32	-	VALORIZAÇÃO DA MISTURA RACIAL BRASILEIRA	173
FIGURA 33	-	VALORIZAÇÃO DA MISTURA RACIAL BRASILEIRA	173
FIGURA 34	-	VALORIZAÇÃO DA MISTURA RACIAL BRASILEIRA	173

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- MODOS GERAIS E ESTRATÉGIAS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	38
QUADRO 2	- SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE NEGROS/AS E BRANCOS/AS EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS	72
QUADRO 3	- ESTEREÓTIPOS DO NEGRO E DA ÁFRICA ENCONTRADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	81
QUADRO 4	- EDITORAS QUE PARTICIPARAM NA VENDA DE LIVROS DIDÁTICOS AOS PNLDs 1996, 2000, 2005 E 2010	105
QUADRO 5	- TÍTULOS, AUTORES, NÚMERO DA EDIÇÃO ANALISADA, ANO DA EDIÇÃO ANALISADA E PRESENÇA DAS EDIÇÕES ANTERIORES NOS PNLD/2007 E PNLD/2004 DOS LIVROS DA AMOSTRA	110
QUADRO 6	- ATRIBUTOS UTILIZADOS PARA DESCREVER PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES	111
QUADRO 7	- ATRIBUTOS PREDOMINANTES NA CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS	118
QUADRO 8	- ATRIBUTOS PREDOMINANTES NA CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS NAS CAPAS DOS LIVROS	120
QUADRO 9	- PERSONAGENS EM CONTEXTOS DE SUBALTERNIDADE OU MISÉRIA ENCONTRADOS NOS LIVROS DA AMOSTRA	148
QUADRO 10	- PERSONAGENS EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE ENCONTRADOS NOS LIVROS DA AMOSTRA	162

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- NÚMERO DE EDITORAS PARTICIPANTES, ENTRE AS QUE TIVERAM LIVROS APROVADOS, NOS PNLDS DE 1996 A 2010	103
GRÁFICO 2	- DISTRIBUIÇÃO DOS PERSONAGENS PRESENTES NAS CAPAS DOS 09 LIVROS DA AMOSTRA, SEGUNDO COR-ETNIA	119
GRÁFICO 3	- DISTRIBUIÇÃO DOS PERSONAGENS PRESENTES NAS ILUSTRAÇÕES, POR COR-ETNIA	129
GRÁFICO 4	- DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS DA AMOSTRA EM DESENHOS E FOTOGRAFIAS	134
GRÁFICO 5	- PARTICIPAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS ENTRE HOMENS E MULHERES	136

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR INFLUÊNCIA DA COR OU RAÇA NA VIDA DAS PESSOAS, SEGUNDO GRUPOS DE RENDIMENTO FAMILIAR PER CAPITA	54
TABELA 2	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR INFLUÊNCIA DA COR OU RAÇA NA VIDA DAS PESSOAS, SEGUNDO GRUPOS DE ANOS DE ESTUDO DOS ENTREVISTADOS	54
TABELA 3	- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO POR GRUPOS DE COR OU ETNIA, NOS CENSOS DE 2000 E DE 2010	57
TABELA 4	- DEPUTADOS FEDERAIS ELEITOS PARA A 53ª LEGISLATURA (2007-2010) SEGUNDO CARACTERÍSTICAS DE COR OU RAÇA HETEROATRIBUÍDAS E SEXO, BRASIL	62
TABELA 5	- COMPARATIVO ENTRE AS EDITORAS PARTICIPANTES DO PNL D/2004, 2007 E 2010 DE GEOGRAFIA, POR NÚMERO DE COLEÇÕES APROVADAS EM GEOGRAFIA NACIONAL	102
TABELA 6	- EDITORAS PARTICIPANTES DOS PNLDS DE 2004, 2007 E 2010, DE ACORDO COM O VALOR DE CONTRATO (EM 1 R\$)	106
TABELA 7	- EDITORAS PARTICIPANTES DOS PNLDS, DE 2004, 2007 E 2010, DE ACORDO COM A QUANTIDADE DE LIVROS VENDIDOS PARA O PNL D	107
TABELA 8	- CARACTERÍSTICAS DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA PRODUÇÃO DOS 9 LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANALISADOS	115
TABELA 9	- ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS A PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS PRESENTES NAS CAPAS DOS 9 LIVROS DA AMOSTRA	121
TABELA 10	- PERCENTUAL DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS E TAXA DE BRANQUIDADE, POR LIVRO, NA AMOSTRA ..	131
TABELA 11	- PERCENTUAL DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS E TAXA DE BRANQUIDADE, POR EDITORA, NA AMOSTRA	133
TABELA 12	- DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS EM ATRIBUTOS DE INDIVIDUALIDADE	136
TABELA 13	- DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS DA AMOSTRA NOS ATRIBUTOS DE SEXO	137
TABELA 14	- DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS DA AMOSTRA, SEGUNDO FAIXA ETÁRIA	138

TABELA 15	- DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS DA AMOSTRA EM RELAÇÕES DE PARENTESCO NAS ILUSTRAÇÕES	138
TABELA 16	- DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS NA AMOSTRA, SEGUNDO ATRIBUTOS DE VALORIZAÇÃO	140
TABELA 17	- ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS À INDIVIDUALIDADE DE PERSONAGENS MASCULINOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS	142
TABELA 18	- ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS À INDIVIDUALIDADE DE PERSONAGENS FEMININOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS	142
TABELA 19	- ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS À FAIXA ETÁRIA DE PERSONAGENS MASCULINOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS	143
TABELA 20	- ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS À FAIXA ETÁRIA DE PERSONAGENS FEMININOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS	143
TABELA 21	- ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS ÀS RELAÇÕES FAMILIARES DE PERSONAGENS MASCULINOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS	144
TABELA 22	- ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS ÀS RELAÇÕES FAMILIARES DE PERSONAGENS FEMININOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS	144
TABELA 23	- ATRIBUTOS DE VALORIZAÇÃO DE PERSONAGENS MASCULINOS BRANCOS E NEGROS	145
TABELA 24	- ATRIBUTOS DE VALORIZAÇÃO DE PERSONAGENS FEMININOS BRANCOS E NEGROS	145

LISTA DE SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED-ORG	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIBLIOTECA FAE UNICAMP	- Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
CCSP	- Clube de Criação de São Paulo
CNLD	- Comissão Nacional do Livro Didático
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPENE	- Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
Dieese	- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
ECT	- Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTI	- Grupo de Trabalho Interministerial
HP	- Hermenêutica de Profundidade
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	- Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INDEP	- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPT	- Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LBD	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
MNU	- Movimento Negro Unificado

NEAB-UFPR	- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná
PEA	- População economicamente ativa
PERIÓDICOS CAPES	- Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	- Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE-UFPR	- Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO-ORG	- Scientific Electronic Library
SEB/MEC	- Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEER-IBICT	- Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1: TEORIA E MÉTODO	32
1.1 Ideologia crítica de John Brookshire Thompson.....	32
1.2 Hermenêutica de Profundidade como método de interpretação	41
CAPÍTULO 2: RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO	45
2.1 Relações raciais no Brasil.....	46
2.2 Desigualdades estruturais entre negros e brancos no Brasil.....	55
2.3 Desigualdades simbólicas entre negros e brancos no Brasil	63
2.3.1 Relações raciais em livros didáticos de Geografia	77
CAPÍTULO 3: O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E O PNLD/2010 GEOGRAFIA	86
3.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	86
3.2 Diversidade étnico-racial e combate ao racismo nos Guias do Livro Didático e Editais do PNLD Geografia de 2004, 2007 e 2010	94
3.3 PNLD/2010 Geografia: dados gerais.....	101
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE FORMAL	109
4.1 Composição da amostra.....	109
4.2 Procedimentos de análise.....	111
4.3 Caracterização dos livros.....	113
CAPÍTULO 5: INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS	116
5.1 Caracterização geral dos personagens	116
5.2 Negros e brancos nas capas dos livros didáticos de Geografia	118
5.3 Personagens negros e brancos nas vinhetas dos livros didáticos de Geografia.....	124
5.4 Caracterização dos personagens com relação a cor-etnia.....	128
5.5 Negros e brancos em contextos de subalternidade	147
5.6 Negros e brancos em contextos de diversidade	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	181
ANEXOS	189

INTRODUÇÃO

Quando os professores da minha banca, na fase de qualificação da presente dissertação, sugeriram que eu acrescentasse na introdução um pouco da minha trajetória acadêmica que me levou à escolha do objeto de estudo (personagens negros¹/as e brancos/as² em livros didáticos de Geografia), eu sabia que a sugestão era válida; porém me preocupava saber como conseguiria expor minha trajetória na introdução sem fazer com que a pesquisa que desenvolvi fosse vista apenas como um problema para aqueles que compartilham experiências de vida próximas as de um jovem negro de família pobre.

Então, em um daqueles momentos em que costumo revirar minhas papeladas antigas, encontrei a minha velha agenda da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tal agenda, do ano de 1996, eu ganhei da minha mãe, provavelmente em 2001. Minha mãe foi diarista e/ou empregada doméstica durante boa parte da minha infância e de minha irmã e, além de nos trazer os brinquedos que os filhos das famílias de classe média não queriam mais, também nos trazia livros, gibis, revistas e material escolar que eles jogariam no lixo. Assim veio a agenda da UFPR; e veio sem ter sido usada uma única vez. Sorte minha.

Nunca usei essa agenda como uma “agenda”, isto é, como um caderno em que eu poderia ter marcado horários de atividades, datas de aniversário, lembretes de coisas a fazer, pensamentos soltos e etc. Acredito que só me dei conta de que ela era uma agenda da UFPR, produzida pela gráfica da instituição, com a logo, fotografias dos prédios e de alunos da instituição quando ingressei na UFPR. Por essa razão, em uma das páginas dessa agenda eu coleí em 2005 o folheto do evento de abertura do Programa Afroatitudo, que ocorreu no dia 5 de maio daquele ano, às 19 horas, no Auditório do Setor de Ciências da Saúde. O folheto descreve o Afroatitudo como uma parceria entre as universidades que adotaram políticas afirmativas, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o também o Ministério da Saúde (responsável pelos recursos do programa).

Eu recebi uma correspondência do Programa cerca de 2 meses antes desse dia. Não poderia ter recebido em hora melhor: eu estava enfrentando dificuldades para frequentar as

¹ Neste texto, o termo negro equivale à somatória dos grupos de cor preto e pardo utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo Nilma Lino Gomes (2005), o racismo brasileiro não faz distinção entre pretos e pardos. Ao utilizarmos a bipolaridade branco-negro estamos assumindo essa interpretação das relações raciais brasileiras.

² A partir desse ponto passaremos a usar o genérico masculino.

aulas do curso de Psicologia, que mal havia começado. Eu conseguia “me virar” emprestando livros da biblioteca ou fotocópias dos meus colegas para ler (eu emprestava por um dia as cópias dos meus colegas, lia, fazia um resumo e depois devolvia: não tinha dinheiro para tirar cópias). Também “me virava” para frequentar as aulas que eram realizadas em outro campus, indo caminhando até lá (cerca de 4 km). (De vez em quando recolhia as latinhas de alumínio que encontrava pelo caminho, pois na época davam um bom dinheiro na reciclagem; não o suficiente para arrumar o estrago nos meus sapatos). Mas sem dinheiro para pagar passagem de ônibus para sair da região metropolitana até o centro da cidade, isso de nada adiantava. Eu havia conseguido um emprego: mas trabalhar como garçom, no único horário livre (meu curso era integral) – o horário noturno – estava comprometendo minha capacidade de acompanhar as aulas.

Justamente nesse período de dificuldade eu ingressei no Programa. Fiz parte dos cinquenta estudantes cotistas negros que se envolveram em projetos de direitos humanos, estudos afro-brasileiros e prevenção de DST/AIDS, como diz o folheto. Nós recebemos uma bolsa para participar desses projetos, uma ótima ajuda financeira que permitiu que eu conseguisse terminar meu primeiro ano na graduação. O Afroatitude, entretanto, foi mais do que isso. Se de início ele significava para a maioria de nós uma ajuda financeira para se manter na graduação, também significou uma afirmação de nosso espaço dentro da universidade. Nós éramos parte da primeira geração de cotistas raciais da UFPR e naquela noite do auditório, em que eu podia ver otimismo e esperança misturados com certa desconfiança em alguns olhares, ainda não sabíamos que contrariaríamos todas as previsões pessimistas acerca de nosso ingresso e permanência na academia.

Quando entrei para o programa, interessei-me pelos estudos afro-brasileiros realizados pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). De certa forma, estudar as relações raciais no Brasil já fazia parte dos meus objetivos quando realizei vestibular pelo sistema de cotas. Era minha segunda tentativa e eu tomei como objetivo tentar entender o que justificava a existência de políticas afirmativas para o ingresso de estudantes negros no ensino superior (óbvio que na época eu não pensava nessa questão com esses termos acadêmicos!). Então, além da ajuda financeira eu também consegui uma formação acadêmica que não existia no meu curso de Psicologia: relações raciais no Brasil. Aprendi que argumentar que os negros são minoria na mídia brasileira, algo que eu sabia há anos, não bastava: era preciso pesquisar, interpretar, qualificar e quantificar os espaços ocupados de um modo que fosse possível ser verificado por outros estudiosos – em outras palavras, era preciso fazer ciência.

Na verdade, estudar o racismo era uma forma de tentar entender coisas que me incomodavam durante minha infância. Por que não via na televisão serem destacados os atores negros brasileiros? Por que não tínhamos um herói de filme como o Morpheus, do *Matrix*? Por que a Tempestade dos *X-Men* era a (única) referência positiva de mulher negra que tinha nas histórias em quadrinhos, sendo que eu lia muitos gibis da turma da Mônica? Por que eu via mais famílias negras na tradução da revista *Seleções Reader's Digest* que minha mãe trazia do que nas revistas nacionais?

Quando eu estava no último ano do curso de Psicologia, após algumas pesquisas de iniciação científica, surgiu a oportunidade de ingressar no mestrado em Educação da UFPR. Sugestão do meu orientador. O campo de estudos era o de políticas educacionais, campo do qual eu já conhecia alguma coisa (ou pelo menos acreditava que conhecia), pois minha monografia de conclusão de curso tinha como objetivo verificar a percepção de estudantes que não haviam ingressado pelo sistema de cotas acerca do sistema de cotas e dos cotistas (isto é, percepção da política e de seus resultados). Ainda assim, ingressar para o mestrado em políticas educacionais significou a abertura de novas possibilidades de estudo para mim. O problema era: como estudar a mídia em políticas educacionais? Eu esbocei alguns projetos, mas nenhum me parecia satisfatório. Até que optei por estudar as políticas educacionais para a população negra nos livros didáticos e os próprios livros didáticos.

Optei pelos livros de Geografia após uma visita realizada no início do mestrado à escola de ensino fundamental em que estudei. Na biblioteca dessa escola, enquanto contava os exemplares de livros didáticos disponíveis, encontrei um exemplar de um velho livro, que era utilizado pelas crianças das escolas municipais de Curitiba anos antes. O livro era **Lições Curitibanas**³ e ele reunia conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e outras disciplinas. Mas, do meu ponto de vista, embora não fosse de nenhuma disciplina específica, a Geografia era a principal disciplina nesse livro. A começar pelo título, **Lições Curitibanas** apresentava personagens em situações na cidade de Curitiba, ou seja, em um lugar específico, com seu clima, relevo, paisagens naturais ou humanas. Os exemplos de disciplinas como Biologia (fauna e flora), Matemática, Língua Portuguesa e, óbvio, Geografia eram retirados em sua maioria de situações do suposto cotidiano do curitibano. O livro era muito colorido, com um ótimo acabamento e utilizava muitas ilustrações. Os personagens das ilustrações, entretanto, eram em sua esmagadora maioria brancos. Por que havia tão poucos personagens negros,

³ De acordo com Rosi Gevaerd (2009) *Lições Curitibanas* trata-se de uma coleção de livros escritos por autores integrantes da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, editado em 1994, que foi distribuída às escolas municipais da cidade na gestão do prefeito Rafael Greca (1993-1997).

sendo que na própria escola onde estudei, de um bairro de classe média baixa (na época), havia muitos estudantes negros? Por que havia tão poucos personagens negros retratados nas ruas e no cotidiano de Curitiba, sendo que encontrava muitos negros pelas ruas da cidade? Por que havia espaço no livro para tratar da influência da colonização de alemães, poloneses e japoneses e tão pouco era dito sobre os negros? Em resumo, algo parecia não estar certo: por que o livro pouco apresentava personagens negros como aqueles que fazem parte de Curitiba em seu discurso, sendo que na realidade existiam muitos negros na cidade?

Por essa razão eu escolhi por estudar livros de Geografia; livros que tratam da ciência do lugar, grosso modo. Meu orientador ficou um tanto quanto preocupado, afinal, existem questões curriculares de Geografia que eu não poderia debater. Ainda assim assumi o risco e, para isso, defini meu objeto como sendo os personagens negros e brancos em ilustrações.

Falar de personagens negros e brancos em ilustrações, sendo pertencente ao grupo que vem sendo historicamente discriminado (negro), não é uma tarefa fácil. Embora acredite que uma pesquisa isenta de contaminação pela subjetividade do pesquisador seja improvável – ainda mais em Ciências Humanas e Sociais –, busquei, acima de tudo, interpretar o que os dados diziam da maneira mais objetiva possível. Pouco tempo depois que coleí o folheto do Afroatitudo na minha agenda e comecei a estudar relações raciais, percebi que por mais que o racismo tenha sido cruel comigo, minha família e muitos outros que conheci nesses anos, a melhor forma de combatê-lo é com conhecimento, mostrando que o que está em jogo não é problema dos negros e sim de toda a sociedade. É o que eu busco apresentar neste trabalho.

Na pesquisa efetuamos a análise da presença de personagens negros e brancos em ilustrações presentes em livros didáticos de Geografia para o 2º ano do ensino fundamental recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. O objetivo foi analisar formas de hierarquização racial que podem estar presentes em livros didáticos de Geografia do ensino fundamental.

A investigação se junta a outras pesquisas do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR (NEAB-UFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (PPGE-UFPR) que realizaram análises críticas da ideologia em produções simbólicas destinadas às escolas brasileiras, como os livros didáticos de ensino religioso (Sérgio Luís do NASCIMENTO⁴, 2009), livros didáticos públicos do estado do Paraná (Tânia Mara PACIFICO, 2011), livros didáticos de Ciências (Ana Lúcia MATHIAS, 2011) e livros de

⁴ Optamos por colocar o primeiro nome dos autores na primeira vez que aparecem citados no texto, como forma de indicação de gênero e de diferenciá-los de autores de mesmo sobrenome.

Literatura Infanto-Juvenil do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) (Débora Cristina de ARAUJO, 2010; Veridiane Cíntia OLIVEIRA, 2011). Tais pesquisas compartilham a concepção de que o discurso sobre negros e brancos presentes em diversas formas simbólicas pode atuar de modo a estabelecer e sustentar relações de dominação historicamente construídas entre os grupos raciais branco e negro no Brasil.

A distribuição de livros didáticos gratuitamente para estudantes de escolas públicas nacionais faz parte das políticas educacionais existentes no Estado brasileiro. A aprovação dos livros didáticos pelo Ministério da Educação (MEC) deve considerar, entre outros fatores, a contribuição da população negra na sociedade e cultura nacional, bem como a ausência de qualquer forma de preconceito racial. Por essa razão, políticas educacionais visando eliminar preconceitos e aumentar a representação racial negra nos livros didáticos, em termos quantitativos e qualitativos, são defendidas por intelectuais e ativistas dos movimentos sociais.

Os movimentos sociais negros têm feito pressões para que o Estado adote tais políticas, e grande parte das reivindicações giram em torno das políticas educacionais para a população negra, sua necessidade e suas possíveis consequências a curto e principalmente longo prazo. No caso dos livros didáticos, pesquisas têm mostrado a ausência ou sub-representação dos negros nesses, além de diversas formas de estereotipia (ver, p. ex., Fúlvia ROSEMBERG, Chirley BAZILLI e Paulo SILVA, 2003; Paulo SILVA, 2005; NASCIMENTO, 2009), apesar de mais da metade da população brasileira pertencer a esse grupo de cor, segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010⁵. Por essas razões, o Estado brasileiro, principal comprador do livro didático via PNLD, é cobrado pelos movimentos sociais negros para uma mudança na forma de apresentação do grupo racial negro nos livros didáticos.

O Estado brasileiro adquire livros didáticos a serem distribuídos na rede pública de diversas editoras; ele é, segundo Silva (2005), o maior comprador de livros didáticos do mundo, através do PNLD. As obras das editoras somente são compradas se passarem pela avaliação do PNLD. Relacionado com as avaliações, a qualidade dos livros didáticos tem melhorado nos últimos anos (SILVA, 2005; Kátia MANTOVANI, 2009).

De acordo com Maria Sposito (2006), a avaliação do livro didático no Brasil é baseada em fundamentos contemporâneos das avaliações no campo educacional: i) a razão iluminista (deve-se agir com base na racionalidade, o que envolve planejamento sobre o que se faz sem

⁵ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22/08/2011.

deixar de responder a certas perguntas, tais como avaliar para que, para quem e como); ii) a globalização (globalização capitalista valoriza as avaliações, dentro de seus critérios de liberdade e democracia); iii) a crise capitalista (“crise” porque a globalização trouxe uma época de incertezas em que a sociedade tem que se modificar constantemente; por essa razão estabelecer critérios de avaliação tornou-se importante); e iv) o custo (afinal o comprador de livros da política é o Estado, sendo assim ele necessita ter certo controle de qualidade sobre o que compra) (SPOSITO, 2006). Ainda de acordo com a autora, uma das diferenças entre as avaliações dos livros didáticos e outras avaliações no campo educacional como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil (com o título oficial de SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o Provão do Ensino Superior, é que enquanto estas procuram, de certo modo, medir os resultados de investimentos públicos em educação (pretensamente medido no desempenho dos estudantes nessas provas), as avaliações dos programas do livro ocorrem antes do investimento, ou seja, antes dos gastos com a aquisição dos livros didáticos.

Como o governo despende muitos recursos financeiros com a compra de livros didáticos, as editoras, interessadas em ganhar espaço no mercado de livros didáticos, esforçam-se para se adequarem às avaliações do MEC⁶. Com relação ao combate ao racismo, mesmo se as avaliações do MEC forem rigorosas, graças também a pesquisas que apontaram diversas formas de racismo nos livros didáticos (p. ex. ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003; SILVA, 2005), a divulgação das coleções aprovadas não deixa explícito se os livros escolhidos atenderam a todas as especificações dos editais do PNLD ou foram escolhidos por serem os melhores entre os indicados pelas editoras participantes do PNLD.

Justificamos a escolha do objeto desta pesquisa pela ampla necessidade de adequação das políticas educacionais às demandas dos grupos sociais. Adequação essa que não está isenta de conflitos, que são intrínsecos à própria constituição do campo político. Para Jacques

⁶ O conteúdo dos livros didáticos aprovados pelo MEC muitas vezes é alvo de críticas de veículos midiáticos. Por exemplo, em 2011, duras críticas foram feitas a coleções de livros de História do ensino fundamental que supostamente estariam fazendo propaganda político/partidária do governo Lula ao mesmo tempo em que criticavam o governo de seu antecessor, FHC (FOLHA DE SÃO PAULO, Domingo, 01 mai. 2011. Seção Poder, p. A4). No mesmo ano, pouco tempo depois, um livro de Língua Portuguesa, que foi distribuído aos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sofreu forte crítica de sites, emissoras de televisão e jornais impressos, por incentivar o uso da norma não-culta da língua portuguesa em sala de aula, condenando o uso culto como “imposição das classes dominantes da sociedade” (p. ex. VEJA ON-LINE, disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/as-licoos-do-livro-que-desensina>>. Acesso em: 30/05/2011). A preocupação com o conteúdo dos livros didáticos é pertinente, considerando os recursos gastos pelo Estado na compra e na execução dos programas do livro e pelo tipo de formação que os livros indicaram aos estudantes. Mas vale lembrar que as críticas dos veículos midiáticos, assim como o conteúdo dos livros, podem estar atuando de maneira ideológica, no sentido que apresentaremos no capítulo 1 dessa dissertação, além de, via de regra, estarem organizadas em formatos sensacionalistas.

Rancière (1996) é impossível pensarmos em política sem pressupormos a existência de conflito. A política nasce justamente no momento em que a parcela daqueles que não têm voz na sociedade, os “sem-parcela” – de acordo com o autor – (poderíamos chamar aqui de “os excluídos do poder”) reivindicam sua parcela. Os sem-parcela somente o fazem quando apontam que a igualdade proclamada por aqueles que têm parcela também cabe a eles (eles, os sem parcela, também são iguais e têm voz). Somente existe política entre iguais. No caso das relações raciais, podemos dizer que o movimento negro em determinado momento pode atuar em nome dos sem-parcela, os negros, e conquistar voz no campo político. Assim, podemos entender, por exemplo, as políticas de ação afirmativa para a população negra na educação como resultado não de uma boa vontade do Estado em atender a demandas sociais, e sim como produto de anos de disputa política.

Nesse sentido, o movimento negro tem feito pressões junto ao Estado para que aprove medidas que modifiquem a apresentação de negros nos currículos e materiais didáticos. A alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 10.639/2003, que inclui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do ensino básico, foi um primeiro passo para essa modificação. Tanto é que ela teve desdobramentos na política dos livros didáticos brasileiros: a partir do edital do PNLDB de 2005, ficou estabelecido que os livros didáticos também devem observar a Lei 10.639/2003 (Marcelo PAIXÃO; Luiz CARVANO; Irene ROSSETTO; Fabiana MONTOVANELE, 2010). Renato Santos (2010) destaca que após o momento de conquista, por parte dos movimentos negros, a Lei 10.639/2003 torna-se um instrumento para o fortalecimento da luta do movimento no campo educacional “[...] e isto lhe coloca novas pautas: articulação e capacitação de secretarias, escolas e professores, produção de materiais de referência, pesquisa e produção de conhecimento, revisões de currículos, advocacy frente ao não cumprimento da lei, entre tantas outras” (SANTOS, 2010, p. 142).

A nossa pesquisa pode auxiliar a destacar até que ponto as políticas educacionais voltadas para a população negra e a reivindicação dos movimentos sociais negros têm sido atendidas no campo da produção dos livros didáticos de Geografia. Analisar a composição racial das ilustrações dos livros didáticos é avaliar o resultado de políticas educacionais antirracistas. Os livros, enquanto produções simbólicas, fazem parte de contextos sociais em que são interpretados por aqueles que os produzem e aqueles que os recebem. A interpretação das ilustrações presentes nesses livros permite auxiliar a destacar como as formas simbólicas podem estar reproduzindo e criando relações sociais de dominação existentes no nosso contexto sócio-histórico (THOMPSON, 1995).

De acordo com a revisão de literatura efetuada por Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), que levantou a produção de pesquisas sobre racismo nos livros didáticos nas últimas cinco décadas do século XX, as pesquisas com o tema racismo ou relações raciais em livros didáticos concentram-se nos livros de História e Língua Portuguesa. Os autores não detectaram pesquisas com livros de Geografia (encontraram apenas de Ciências). Alfredo Boulos Jr. (2008), em sua revisão de bibliografia, também apontou uma lacuna de estudos sobre racismo em livros didáticos de Geografia, de Ciências e de Matemática. Em nossa breve revisão de literatura em algumas bases de dados *on-line*, realizada entre o segundo semestre de 2010 e o segundo semestre de 2011⁷ – como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED-ORG); a da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (BIBLIOTECA FAE UNICAMP); o portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PERIÓDICOS CAPES); o *Scientific Electronic Library* (SCIELO-BR; SCIELO-ORG); o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (SEER-IBICT); e dos trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENEs) – encontramos cinco trabalhos que dialogam com a temática sobre relações raciais e livros de Geografia: uma dissertação, dois artigos, sendo um deles da mesma autora da dissertação, e dois textos de apresentações em seminários. Podemos dizer que o estudo das relações raciais em livros didáticos de Geografia ainda é um campo pouco explorado. Nossa pesquisa busca contribuir para isso. Ainda que a maneira como os negros e os brancos são apresentados nas formas simbólicas, incluindo os livros, não seja a causa direta do racismo, não podemos desprezar o papel dessas formas simbólicas na criação ou manutenção de hierarquias, principalmente quando falamos de livros que buscam transmitir ciência.

A recomendação dos livros didáticos pelo MEC é feita por uma comissão de especialistas formada por professores universitários que avaliam os livros tentando excluir aqueles que trazem formas explícitas de racismo e qualquer tipo de discriminação de sexo ou religião, por exemplo, mas que geralmente não atentam para formas implícitas de hierarquização entre os grupos sociais presentes nos livros didáticos (SILVA, 2005). Entre os critérios de eliminação dos livros didáticos encaminhados pelas editoras, o PNLD de 2007, para livros de 1ª a 4ª série de Geografia assim apresentou, por exemplo:

⁷ Agradecemos aqui à colega de mestrado Tânia Mara Pacifico pela indicação das pesquisas mais recentes com livros de Geografia.

O livro didático não pode expressar **preconceitos** de origem, etnia, gênero, religião, ideologia, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Não só os textos, mas também as representações gráficas, como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustração necessários para compreender os conteúdos geográficos devem ser isentos de preconceitos e de propaganda (BRASIL, 2006, p. 13, destaque no original).

Tais critérios de exclusão são necessários e respeitam a Constituição de 1988. Entretanto, as estratégias do racismo brasileiro tendem a não ser percebidas pelos avaliadores dos livros didáticos (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). No caso dos professores das escolas públicas, eles geralmente apenas participam do processo de escolha dos livros já recomendados pelos avaliadores.

Discutindo o ensino de Geografia e as relações raciais no Brasil, Rafael Anjos (2005) destaca dois pontos que contribuem para a inferiorização da população negra:

Primeiro, são os livros didáticos que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agentes ativos da formação territorial e histórica. Em seguida, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afrodescendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma auto-imagem positiva, nem dar referência a sua verdadeira territorialidade e sua história, aqui e sobretudo na África (ANJOS, 2005, p. 175).

O silêncio acerca da participação histórica da população negra brasileira e a segregação do negro na educação contradizem o mito das três raças que constituem o povo brasileiro. Alex Ratts (2010) destaca que os livros didáticos de Geografia compartilham do mito das três raças, qual seja, a narrativa que aponta que a formação do povo brasileiro é basicamente branca, negra e indígena. Esse mito permanece nas interpretações da nação e do território brasileiro. Segundo o autor, nos livros didáticos de Geografia permanece uma geografia imaginativa, que confere espaços diferentes para brancos, negros e indígenas:

Nesta geografia imaginativa, considerada não como falsificação, mas como representação, os índios se situam em aldeias muito distantes dos centros urbanos, como se seu ambiente próprio se reduzisse a florestas e matas. São como 'orientais' numa terra ocidentalizada. Os negros são igualmente originários de um distante, vasto e misterioso território: a África. No Brasil, parte do Novo Mundo, igualmente exótico, misterioso e distante dos olhos europeus. Neste imaginário, o país seria, de modo genérico, mais indígena no Norte e Centro-Oeste, negro ao Nordeste e parte do Sudeste e branco ao Sul. No entanto, no senso comum geográfico praticamente não existiria mais índios nas regiões Nordeste (com exceção do Maranhão), no Sudeste e no Sul (RATTS, 2010, p. 129).

Nossa pesquisa busca contribuir para uma discussão de como os grupos raciais negros e brancos são apresentados nos livros didáticos de Geografia, ou seja, discutir parte da

geografia imaginativa existente para esses grupos raciais. Buscamos entender como esses grupos raciais são apresentados nas ilustrações e quais espaços (territoriais e de poder) esses personagens ocupam. Renato Santos (2007) afirma que a distribuição espacial dos grupos raciais não se dá apenas em espaços materiais, mas também em espaços simbólicos. Tais espaços simbólicos:

[...] têm impacto direto na construção de leituras da realidade – que é, de certo modo, a própria reconstituição da realidade –, definindo a dinâmica das relações entre os grupos e a própria legitimidade da existência e da ação dos grupos. Como consequência, a produção de ‘imagens de território’ vinculadas à supremacia das manifestações socioculturais de alguns grupos, que desautoriza outras manifestações e elimina outros grupos das representações destes territórios, lugares e regiões, acaba por invisibilizar grupos e autorizar violências contra estes grupos (SANTOS, 2007, p. 34-35).

Podemos dizer que nossa pesquisa trata, em parte, de estudar espaços simbólicos dos grupos raciais negro e branco. Questões curriculares do ensino de Geografia não são o foco da pesquisa: o foco é como as ilustrações de personagens dos livros didáticos, produtos simbólicos, estão de acordo ou não com políticas educacionais existentes. O diálogo com outras pesquisas no campo das relações raciais e ensino de Geografia não será abandonado, pois é significativo para o contexto de análise.

Nossa pesquisa está ancorada na concepção de ideologia de John Brookshire Thompson (1995). Para esse teórico, as produções simbólicas de determinada sociedade podem atuar, em circunstâncias sócio-históricas específicas, de maneira a sustentar ou criar relações de dominação entre indivíduos ou grupos sociais baseadas em critérios de classe, raça, geração ou outras. Nesses casos, tais produções simbólicas podem ser chamadas de ideológicas. Ideologia é utilizada por Thompson (1995) de uma maneira crítica, o que significa dizer que quando o pesquisador destaca uma produção simbólica como ideológica ele está denunciando relações de dominação existentes. Ao analisarmos os livros didáticos de Geografia por esse ponto de vista, pressupomos que eles são produções simbólicas de uma sociedade que podem atuar de maneira a criar ou sustentar relações de dominação baseadas em critérios raciais – o foco de nossa pesquisa.

Para uma interpretação das relações raciais no Brasil, adotamos a concepção de racismo de Antônio Guimarães (1997) e Joel Rufino dos Santos (1984). Segundo Guimarães (1997), o racismo brasileiro, além de ser um racismo baseado em traços fenotípicos e não na ascendência dos indivíduos, como o sociólogo Oracy Nogueira (2006 [1955]) argumentou no início da segunda metade do século XX, é um racismo que privilegia determinados grupos

sociais em detrimento de outros. No racismo brasileiro, as características fenotípicas dos indivíduos negros deixam-nos em desvantagem em relação aos indivíduos brancos em determinadas esferas de poder. A desvantagem baseada em traços físicos pode impedir não apenas o acesso de brasileiros pretos e pardos a bens materiais, mas também a bens simbólicos. Defendemos que esse conceito de racismo pode ser mais bem aproveitado se for combinado ao conceito de racismo de competição, elaborado por Santos (1984). O autor destaca que em uma sociedade capitalista como a nossa a competição tende a ser supervalorizada. As fronteiras de competição por bens simbólicos, segundo nossa interpretação, são marcadas também pelos conflitos raciais existentes em nossa sociedade. Desse modo, o branco brasileiro estaria em melhores condições em competir em determinados campos de poder que o negro.

O racismo a que nos referimos aqui não se reduz ao comportamento de indivíduos isolados. Jurema Werneck (*apud* PAIXÃO; CARVANO, 2008) afirma que desde o final dos anos de 1970 os estudos em Ciências Sociais têm se apoiado no conceito de racismo institucional para explicar a forma de racismo existente nas estruturas de organização da sociedade (nas instituições), que beneficiam os grupos racialmente dominantes. No Brasil e em grande parte dos países da diáspora africana o conceito descreve o privilégio do branco em relação ao negro e suas ações para manter e expandi-lo. Ele decorre da permanência de diversas práticas discriminatórias em instituições estatais e civis (como empresas, escolas, etc.) contra o negro, e não somente da herança do final da escravidão, que não garantiu aos negros direitos econômicos e sociais (PAIXÃO, 2003).

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa efetuada, bem como a metodologia empregada. Apresentamos a teoria de ideologia de Thompson (1995), bem como seu método interpretativo. O método de Thompson deixa espaço para a utilização de ferramentas epistemológicas distintas das sugeridas por ele, de acordo com o objeto estudado. Decidimos utilizar procedimentos de análise de conteúdo, como definida por Laurence Bardin (1985) para organização e análise dos dados.

No segundo capítulo exploramos parte do contexto sócio-histórico de produção, difusão e recepção das formas simbólicas estudadas, quais sejam os livros didáticos. Apontamos alguns estudos referentes às manifestações do racismo brasileiro e suas consequências no plano estrutural com a apresentação de pesquisas socioeconômicas e educacionais e, no plano simbólico, com a apresentação de pesquisas midiáticas, dando ênfase a pesquisas com livros didáticos.

No terceiro capítulo apresentamos como funciona o PNLD e realizamos uma breve análise comparativa dos Guias e editais do livro didático em Geografia dos PNLDs de 2004, 2007 e 2010, quanto à representação étnico-racial. Também apresentamos uma breve caracterização dos livros aprovados no PNLD/2010 Geografia. Esse capítulo integra-se à análise do contexto sócio-histórico de produção e difusão dos livros didáticos, pois analisar os Guias e editais nos indica como esses respondem às pressões existentes quanto a uma melhor representação racial da população brasileira nos livros.

No quarto capítulo explicitamos os procedimentos da análise formal das formas simbólicas. Análise formal das formas simbólicas é como Thompson (1995) chama a análise das formas simbólicas em si, isto é, sem recorrer a relações com o contexto sócio-histórico em que essas são produzidas. É aqui que utilizamos procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 1985). Destacamos como se deu a seleção da amostra, já apresentando algumas de suas características, a busca pelos livros de cada coleção e as categorias de organização e análise dos dados.

No quinto capítulo apresentamos os resultados obtidos de acordo com a metodologia utilizada. Primeiro, apresentamos resultados quanto aos personagens nas capas dos livros didáticos. Em seguida, apresentamos os personagens presentes nas vinhetas, que acreditamos estarem relacionadas à construção do saber científico. A análise geral dos personagens presentes nas ilustrações de livros didáticos de Geografia é completada por uma análise dos personagens negros e brancos presentes em contextos de miséria, em contextos de valorização da diversidade e em atributos de valorização. Utilizamos o conceito de banalização que Guareschi (2000) propôs como um dos modos gerais de operação da ideologia para argumentar que a valorização da diversidade, em determinados contextos sócio-históricos, pode funcionar de modo a banalizar as diferentes formas de desigualdades existentes entre negros e brancos na sociedade brasileira.

Nas considerações finais, sistematizamos os resultados encontrados em nossa pesquisa, comparando-os com os resultados de pesquisas com livros didáticos e outras pesquisas da mídia em geral, e também pesquisas com livros didáticos de Geografia. Realizamos uma discussão acerca do que o PNLD determina em seus critérios de combate ao racismo e valorização dos negros, em seus editais, e o que os livros didáticos apresentam. Ou seja, verificamos até que ponto as políticas educacionais de combate ao racismo nos livros didáticos têm resultados nos livros didáticos de Geografia. Consideramos que ainda que em comparação com outros estudos, as desigualdades entre personagens negros e personagens brancos tenham diminuído em termos quantitativos e, um pouco menos, em termos

qualitativos, ainda persistem desigualdades significativas, principalmente as que naturalizam a condição do branco como representante da espécie humana e reservam ao negro o status de representante dos contextos de miséria.

CAPÍTULO 1 – TEORIA E MÉTODO

1.1 Ideologia crítica de John Brookshire Thompson

Esta dissertação está estruturada sob o ponto de vista da ideologia crítica de John B. Thompson (1995). Esse autor defende a tese de que as formas simbólicas, em uma sociedade de comunicação de massa, podem ser usadas para criar, manter e sustentar relações de dominação entre indivíduos ou grupos de indivíduos. Nesse caso, tais formas estariam atuando de maneira ideológica ou, em outras palavras, a serviço do poder.

A análise da ideologia nas sociedades modernas deve conceder um papel central à natureza e ao impacto da comunicação de massa (THOMPSON, 1995). Nas sociedades modernas, algumas formas simbólicas passaram a ser também mercadorias, com a criação de meios técnicos de produção e circulação das formas simbólicas em larga escala, como os jornais impressos, os livros, o rádio e a televisão. Esse aumento da circulação das formas simbólicas foi impulsionado pelo desenvolvimento do capitalismo e pela mudança na população, que se tornou mais letrada (THOMPSON, 1995), principalmente no caso da circulação de livros e jornais impressos.

Formas simbólicas são falas, ações, imagens, sons, escritas, etc. que são produzidas por sujeitos e reconhecidas por eles e outros como construtos significativos. Essas formas apresentam algumas características típicas, que Thompson (1995) destaca: são intencionais porque são expressões de um sujeito para outro sujeito (ou sujeitos), o que envolve busca por objetivo; convencionais porque envolvem regras de construção e interpretação por parte dos sujeitos; estruturais porque são construções de estrutura articulada; referenciais pois dizem algo sobre alguma coisa; e são contextuais, ou seja, estão inseridas em contextos sócio-históricos específicos.

Nas sociedades modernas, as formas simbólicas podem ser transmitidas em larga escala. Tomando como exemplo os livros didáticos, podemos dizer que essas formas, para serem transmitidas culturalmente: a) precisam de um meio técnico, ou seja, um meio material, como as folhas para um livro, algo que permite fixar o produto simbólico ao mesmo tempo em que permite reproduzi-lo em larga escala (mas esse produto simbólico codificado somente será feito por indivíduos que possuem certo capital cultural); b) precisam de um aparelho institucional de transmissão (canais de difusão seletiva afetados pelo exercício do poder; no caso dos livros didáticos, as editoras de livros e o Estado como comprador); c) a transmissão

cultural pode implicar distanciamento espaço-temporal do contexto de transmissão ao contexto de recepção (nesse ponto as instituições têm papel fundamental, pois podem exercer o poder à distância: mesmo as escolas mais distantes dos grandes centros podem receber os livros didáticos que são usados por outras escolas em momentos diferentes). A transmissão em larga escala das formas simbólicas pode favorecer ou não seus usos ideológicos, dependendo do contexto em que estão inseridas.

O termo “ideologia” já foi bastante utilizado nas Ciências Sociais⁸ e no senso comum, e a contribuição de Thompson, antes de “botar um ponto final”, pretende retomar seu aspecto de crítica de relações de poder existentes. De acordo com o autor, o termo ideologia foi utilizado pela primeira vez pelo estudioso francês Destutt de Tracy no século XVIII. Ideologia se referia ao estudo das ideias e tratava-se de um conceito influenciado pelo Iluminismo. Porém, esse uso do conceito foi subvertido por Napoleão Bonaparte, que em uma disputa de ideias entre ele e os ideólogos, acusou-os de estarem afastados dos reais problemas políticos e sociais, atacando suas ideias como ideológicas. Segundo Thompson (1995), na verdade Napoleão atacou os ideólogos porque esses representavam uma ameaça aos seus planos como imperador, já que defendiam ideais republicanos. A partir de Napoleão, ideologia também poderia ser utilizada de maneira negativa ou crítica: atacar uma ideia como ideológica significaria destacar que ela não condizia com a realidade e poderia ser prejudicial (THOMPSON, 1995).

As Ciências Sociais do século XIX e XX tomaram o conceito entre esses dois pólos nas batalhas políticas: ideologia como estudo das ideias e ideologia como mascaramento da realidade. Em todo caso, o conceito permaneceu ligado aos ideais do Iluminismo: compreensão racional do mundo, entendendo seres humanos como autodeterminados racionalmente. Em de Tracy, segundo Thompson (1995), a ligação com o Iluminismo era direta e explícita (ciência que facilitaria o progresso humano); em Napoleão seria ligação implícita e oposicional (baseada apenas no raciocínio abstrato, incitando a rebelião). Em de Tracy, ideologia é uma ferramenta de estudo das ideias; em Napoleão, são as próprias ideias.

Karl Marx retoma esse uso crítico de ideologia em sua obra (THOMPSON, 1995). Para Thompson (1995), pode-se observar três concepções de ideologia em Marx, todos eles críticos: a polêmica, a epifenomênica e a latente. A concepção polêmica, que Marx utilizou para atacar o pensamento dos seguidores de Hegel em “A ideologia alemã”, está diretamente ancorada no uso que Napoleão fez. Marx utilizou o termo como arma para atacar os

⁸ Aqui sintetizamos a análise histórica do conceito de ideologia feita por Thompson, pertinente aos objetivos de nossa pesquisa.

hegelianos pois, segundo sua crítica, os jovens hegelianos, como os ideólogos do tempo de Napoleão, estavam trabalhando na ilusão de que para modificar a realidade as ideias deveriam ser modificadas primeiro.

A concepção epifenomênica, que Marilena Chauí (1980) defende como a principal do pensamento marxista, trata o fenômeno da ideologia como resultado das relações de dominação de classe da sociedade capitalista. A ideologia seria uma forma de manter a dominação baseada na ilusão favorecida pela divulgação das ideias da classe dominante como se fossem ideias de todas as classes sociais. De acordo com Chauí (1980), a ideologia seria difundida por meio de aparelhos ideológicos tais como a educação, os meios de comunicação, a religião e a família (onde começa a divisão do trabalho) e, para superá-la, seria preciso apontar para a realidade das relações de poder existentes.

Chauí (1980) busca sintetizar essa concepção de ideologia: ideologia é um modo de explicação dos movimentos (fenômenos) da realidade. Como os fenômenos da realidade, dentro de uma concepção marxista, são fenômenos sócio-historicamente construídos, a ideologia busca explicá-los. Mesmo as explicações que fornecemos a fenômenos da natureza são explicações que somente fazem sentido em contextos sócio-históricos específicos. Chauí (1980) diz que a divisão social do trabalho está relacionada ao modo como explicamos o mundo: em uma sociedade em que o trabalho é dividido entre trabalho manual e trabalho intelectual e que a classe dominante detém o poder intelectual, esse será tomado como principal causa da realidade. A realidade passa a ser explicada não pela ação do homem nela e sim pelas ideias que o homem estabeleceu a partir da realidade. A ideologia nasce no momento em que as ideias que o homem fornece acerca da realidade são tomadas como autônomas a essa realidade (fetichismo) e ele passa a se ver afastado das ideias que ele mesmo concebeu, como se elas sempre estivessem existido (alienação). Como a classe dominante de uma sociedade passa a explicar o mundo a partir de seu ponto de vista, esse ponto de vista passa a ser imposto a toda a sociedade. Chauí diz que houve um momento em que os ideais da burguesia eram partilhados por todos os oprimidos, como, por exemplo, o ideal de liberdade e da igualdade na Revolução Francesa, do final do século XVIII. Mas a partir do momento em que a burguesia assumiu o poder, ela passou a difundir que esses ideais foram alcançados por toda a sociedade (porque ela, a burguesia, havia alcançado), e isso tem servido para sustentar sua dominação no capitalismo. Ideologia, então, é um conjunto de ideias que busca explicar a realidade e que atua de modo ilusório. Ilusório não quer dizer errôneo mas sim uma explicação parcial da realidade que não busca as causas finais das relações sociais existentes (CHAUÍ, 1980).

Além da concepção epifenômica e da concepção polêmica, Thompson (1995) afirma que Marx apresenta uma concepção latente de ideologia em sua obra “Dezoito Brumário de Luís Bonaparte”. Para Thompson (1995), a concepção implícita nessa obra é de ideologia como sistema de representações que servem para sustentar relações de dominação de classe através da orientação das pessoas para o passado (valores tradicionais que permanecem) em vez de o futuro. Thompson justifica a denominação latente: isto porque Marx não usa o termo ideologia (fala de espíritos do passado que caminhavam no meio do povo para despertar seus preconceitos e superstições); e porque não se enquadra adequadamente, segundo Thompson, no quadro teórico apresentado no Manifesto do Partido Comunista (THOMPSON, 1995). Nessa concepção, as ideologias não são epifenômenos das condições econômicas e relações de classe. Ideologias são construções simbólicas que têm certo grau de autonomia e eficácia. Exemplos são símbolos e valores tradicionais que persistiam na sociedade burguesa. Thompson afirma que Marx deixa implícito que as relações sociais podem ser sustentadas pela prevalência ou difusão de formas simbólicas. Quando narra os acontecimentos que levaram ao Dezoito Brumário, Marx, de acordo com Thompson, não narra os acontecimentos desse evento como derivados exclusivamente da economia (relações de produção): fala de imagens do passado, tradições que persistem apesar da transformação contínua das condições materiais de vida. O golpe de estado de Luís Bonaparte em dezembro de 1851 foi um golpe reacionário. A França estava em crise econômica e às vésperas de uma possível nova revolução (após os levantes políticos de 1848): em vez de ir para frente, foi para trás pelo peso da tradição. Camponeses presos à lenda de Napoleão apoiaram Luis Bonaparte: o golpe de estado pode ser explicado provando que eles, os camponeses, agiram de acordo com uma tradição que foi reativada pelas palavras e imagens de Luis Bonaparte. Assim, Marx deixa espaço para uma concepção de ideologia que obriga a examinar como as relações sociais são criadas e sustentadas por formas simbólicas que circulam na vida social.

Após Marx, Thompson afirma que muitos conceitos de ideologia ficaram entre o conceito neutro e o conceito negativo. Em sua obra, Thompson (1995) rejeita alguns usos do conceito de ideologia nas Ciências Sociais. Ele rejeita o que chama de ideologia como “cimento social”, isto é, aquela ideologia que supostamente permitiria o controle dos grupos dominantes por meio de suas ideias difundidas entre os grupos dominados, formando uma espécie de consenso praticamente impossível de ser superado, porque parece supor uma conformidade social que, na prática, é difícil de verificar. Thompson argumenta que ainda que as formas simbólicas possam atuar como se conseguissem exercer controle total dos grupos

dominados, isso não significa que consigam. Ele chama esse processo de falácia do internalismo: supor a consequência de um produto estudando o próprio produto, sem considerar o contexto sócio-histórico existente (THOMPSON, 1995).

Em nossa pesquisa, uma falácia do internalismo que poderia ter ocorrido na interpretação dos resultados era a seguinte: pressupor que se nos livros didáticos de Geografia os grupos raciais negro e branco são tratados de maneira hierarquizada, então os professores de Geografia, os estudantes e demais pessoas que entrassem em contato com essas produções simbólicas aceitariam essa hierarquização sem questionamento. Rejeitamos essa interpretação linear, pois além de desconsiderar o contexto sócio-histórico em que essas formas simbólicas são produzidas e veiculadas, ela desconsidera a capacidade crítica dos leitores. Esse é o limite de nossa interpretação: podemos apontar como os livros didáticos de Geografia apresentam negros e brancos; podemos interpretar como isso se relaciona com determinadas políticas educacionais; podemos apontar como isso se relaciona com o racismo brasileiro – mas não podemos dizer como o produto simbólico (livro didático) é interpretado pelos leitores (isso demandaria outra pesquisa).

Além de evitar a falácia do internalismo, ao utilizarmos a proposta de Thompson rejeitamos o que ele chama de conceito neutro de ideologia. Por conceito neutro, o autor entende aqueles usos de ideologia que a confundem com as ideias pertencentes a determinados grupos sociais, independentemente da hierarquia desses grupos em relação aos outros (THOMPSON, 1995). Everton Santos (2007, p. 157) afirma que as “concepções neutras de ideologia não estão preocupadas com aquele aspecto da ‘denúncia’, da ideologia como algo que possa ou que deva ser eliminado”. Thompson rejeita essas concepções porque perdem o potencial crítico que a palavra ideologia carrega desde Napoleão.

Thompson então retoma o sentido crítico de ideologia, não-neutro, pois esse sentido é útil na análise social e política das relações de dominação existentes. Por relações de dominação, Thompson (1995) entende desigualdades entre indivíduos ou grupos no acesso a bens materiais e simbólicos, ou seja, assimetrias de poder. Além das relações de classe de uma sociedade capitalista, as relações de dominação podem ser estabelecidas em outras bases, como a cultura, a raça ou o sexo.

Mas se a ideologia pode ser usada em sentido crítico, isso não supõe que o ideológico seja tratado como uma ilusão. Formas simbólicas são ideológicas ou não dependendo do contexto em que são produzidas e veiculadas. Thompson critica os estudiosos da ideologia que, segundo ele, não conseguiram tratar adequadamente o fenômeno da comunicação em

massa, ainda que reconheça que as diversas formas de dominação existentes não são baseadas somente em formas simbólicas (THOMPSON, 1995).

Ideologia, para Thompson, são as maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas⁹, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação:

[...] estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 1995, p. 79).

Quando afirma que o sentido pode servir para sustentar ou criar relações de dominação, o autor explicita que o estudioso das formas simbólicas não está em busca de explicações do tipo causa e efeito, como em uma abordagem funcionalista. Ele argumenta que o estudioso da ideologia busca uma nova forma de interpretar as formas simbólicas que já são interpretadas pelos sujeitos inseridos nos contextos sócio-históricos. A crítica ao funcionalismo em Thompson talvez seja uma tentativa de não deixar seu conceito cair no campo da neutralidade, pois se tratarmos de maneira funcionalista a análise da ideologia, estaremos perdendo parte de sua força de denúncia política.

Apesar de aceitar que, na prática, é difícil determinar que relações de dominação estão sendo criadas ou sustentadas por formas simbólicas, Thompson (1995) defende que uma interpretação através de métodos de análise sócio-históricos e estudo dessas formas simbólicas nas vidas das pessoas pode fornecer bases sólidas para esse tipo de argumento.

Thompson (1995) apresenta alguns modos gerais de operação da ideologia; modos como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação em contextos sócio-históricos específicos, sintetizados no quadro a seguir (QUADRO 1). A análise desses modos gerais pode ser útil na interpretação da ideologia. Ao atentarmos para os modos gerais, verificamos que o conceito de ideologia em Thompson é um conceito prático, ou seja, ideologia é uma prática que serve para criar ou manter relações assimétricas desiguais, como afirma Pedrinho Guareschi (2000) e não, como defendem as concepções neutras, as ideias ou visões de mundo de determinados grupos sociais.

⁹ Formas simbólicas fazem parte de determinadas culturas, em determinados contextos sócio-históricos. A linguagem, por exemplo, é uma forma simbólica, mas assim como outras formas simbólicas de nossa cultura somente pode ser tratada como ideológica, segundo o raciocínio de Thompson (1995), se for utilizada para estabelecer ou sustentar relações de dominação em contextos sócio-históricos específicos.

Modos Gerais	Estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Racionalização</i> • <i>Universalização</i> • <i>Narrativização</i>
Dissimulação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Deslocamento:</i> • <i>Eufemização</i> • <i>Tropo</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sinédoque</i> - <i>Metonímia</i> - <i>Metáfora</i> • <i>Silêncio</i>
Unificação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Padronização</i> • <i>Simbolização da unidade.</i>
Fragmentação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diferenciação</i> • <i>Expurgo do outro</i> • <i>Estigmatização</i>
Reificação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Naturalização.</i> • <i>Eternalização</i> • <i>Nominalização</i> • <i>Passifização</i>
Banalização	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Divertimento</i> • <i>Fait-Divers</i> • <i>Ironia</i>

QUADRO 1 - MODOS GERAIS E ESTRATÉGIAS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA

FONTE: Adaptado de Thompson (1995, p. 80-89), com aportes de Guareschi (2000, p. 317-338), Leandro Andrade (2001, p. 107-108) e Silva (2008)

NOTA: Como forma de ajudar na diferenciação de modos gerais e estratégias típicas adotamos como forma de destaque no QUADRO 1 e no decorrer do texto, o **negrito** para os **modos gerais** de operação da ideologia e o *itálico* para as *estratégias típicas*.

Aqui fazemos uma breve explicação dos modos operantes da ideologia, de acordo com Thompson (1995). O primeiro modo geral de operação da ideologia é intitulado como **Legitimação**: relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio. Uma estratégia¹⁰ típica de legitimação é a *racionalização* – a construção de uma cadeia de raciocínio que procura defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio. Outra estratégia é a *universalização*: acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos. *Narrativização* também pode ser uma estratégia

¹⁰ O termo “estratégia” parece pressupor uma intenção por parte dos sujeitos que produzem formas simbólicas. No entanto, entendemos que Thompson (1995) utiliza o termo para denunciar as consequências das formas simbólicas em determinados contextos espaço-temporais. As consequências ideológicas das formas simbólicas não precisam ser intencionalmente planejadas pelos seus produtores.

legitimadora, quando utiliza histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.

O modo geral de operação chamado **Dissimulação**: relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou ofuscadas; ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou omite relações e processos existentes. Estratégia do *deslocamento*: um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é utilizado para se referir a outro e, com isso, as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa – Luis Bonaparte usou essa estratégia ao se apresentar como herdeiro de seu tio, Napoleão (THOMPSON, 1995). *Eufemização*: ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva. *Tropo*: o uso figurativo das formas simbólicas. Formas mais comuns de tropo são: sinédoque (usar um termo que se refere a um todo para falar de uma parte ou vice-versa), metonímia (usar um termo que toma o lugar de um atributo, de um adjunto, ou de uma característica relacionada a algo para se referir à própria coisa, embora não exista conexão necessária entre o termo e a coisa a qual alguém possa estar se referindo) e a metáfora (o uso de termos ou frases a um objeto ou ação a qual ele não pode ser aplicado). *Silêncio*: essa estratégia foi incluída por Silva (2008), que aponta que o discurso racista no Brasil tende a se manter em silêncio acerca das desigualdades sociais entre negros e brancos, o que auxilia na manutenção dessas mesmas desigualdades; assim como se silencia acerca da cultura negra, da sub-representação do negro na mídia e sobre os discursos que apontam para o branco como modelo de humanidade.

Modo geral da **Unificação**: relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que podem separá-los. Estratégia da *padronização*: formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica. O estabelecimento de uma língua nacional por parte de um Estado onde existem grupos de diversas línguas pode ser um exemplo (THOMPSON, 1995). *Simbolização da unidade*: a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos. Muitas vezes a simbolização da unidade pode estar ligada à narrativização: símbolos de unidade podem ser partes da narrativa das origens e/ou projetando um destino coletivo.

Modo geral da **Fragmentação**: relações de dominação podem ser mantidas não unificando as pessoas numa coletividade mas segmentando aqueles indivíduos e grupos que

possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso ou ameaçador. Estratégia da *diferenciação*: ênfase nas diferenças e divisões entre pessoas e grupos. *Expurgo do outro*: a construção de um inimigo, interno ou externo, que é retratado como mau e perigoso e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo. *Estigmatização*: trata-se de uma forma de expurgo do outro baseado em um estigma físico, moral ou social. Leandro Andrade (2004) propôs esse conceito baseado na obra de Erving Goffman (1988), autor que afirma que a construção de estigmas acontece com a categorização das pessoas em sociedade. O sujeito que carrega o estigma é um “outro” social e que é tratado no discurso como se não pertencesse à humanidade (GOFFMAN, 1988). Também optamos por acrescentar essa estratégia ao quadro de Thompson (1995).

Modo geral da **Reificação**: retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Trata-se da eliminação do caráter sócio-histórico dos fenômenos. Estratégia da *naturalização*: relações sociais ou eventos que são criados social e historicamente e tratados como acontecimentos naturais ou como um resultado inevitável de características naturais. *Eternalização*: fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes – exemplo nos costumes, tradições e instituições que parecem prolongar-se indefinidamente em direção ao passado. *Nominalização*: descrições da ação e dos participantes nelas envolvidas são transformadas em nomes. *Passivização*: quando verbos são colocados na voz passiva – como quando dizemos que “o suspeito está sendo investigado” ao invés de dizer: “a polícia investiga o suspeito”.

Modo geral chamado de **Banalização**, criado por Guareschi (2000). Quando analisa o discurso de um programa televisivo que utiliza o humor para falar de política e de problemas da sociedade brasileira, Guareschi sugere que o discurso pode atuar de maneira ideológica quando banaliza a importância de determinados temas que são relevantes para os grupos dominados, induzindo à conformação. Esse modo geral pode atuar de acordo com três estratégias típicas: *divertimento*, que é o desvio, por meio do cômico, da atenção das relações de dominação para questões triviais ou ridículas; *fait-divers*, que é uma forma de lidar com o assunto de maneira sensacionalista, exagerando seu valor emocional e desviando o foco de atenção; e a *ironia*, que é o dizer o contrário do que se pensa, de maneira intencional, com uma lacuna entre o explícito (o que se diz) e o implícito (o que se quer dizer).

Importante dizer que esses modos de operação da ideologia podem estar ligados a várias estratégias de construção simbólica, e nem sempre operam independentemente um do

outro. Quando Thompson os apresenta, deixa espaço para a inclusão de outras interpretações. Também importa dizer que tais estratégias não são intrinsecamente ideológicas: somente poderão ser interpretadas enquanto tais de acordo com os contextos sócio-históricos em que são produzidas e recebidas.

No campo de políticas educacionais, no qual a presente pesquisa se insere, a questão da ideologia merece atenção. No caso das políticas para o livro didático, merece atenção como esse produto simbólico, o livro, pode atuar de maneira a sustentar ou criar relações de dominação (no caso da presente pesquisa, relações entre grupos raciais). A própria política do livro didático pode ser analisada ideologicamente, já que leis, discursos e outras formas simbólicas que fazem parte da política, como campo de conflito, podem ser atravessadas pela ideologia. Exploramos melhor esse tema quando analisamos os Guias e editais do PNLD Geografia.

1.2 Hermenêutica de Profundidade como método de interpretação

Thompson (1995) propõe uma metodologia para a interpretação das formas simbólicas ideológicas. Chama seu marco referencial de Hermenêutica de Profundidade (HP). Nesse referencial, o objeto de análise é uma construção simbólica e exige uma interpretação. Ela pode ser utilizada para analisarmos formas simbólicas em geral ou fatos comunicacionais quaisquer (GUARESCHI, 2000).

O mundo sócio-histórico é um mundo pré-interpretado, o que significa dizer que a interpretação do analista será uma reinterpretação das formas simbólicas (mesmo porque o próprio analista faz parte desse mundo sócio-histórico). Na pesquisa social, os resultados podem ser apropriados pelos sujeitos; sujeitos esses que são ativos nos contextos sociais. Nesse sentido, as interpretações do analista podem atuar de modo a denunciar desigualdades existentes entre grupos sociais (THOMPSON, 1995).

O mundo social é um campo de força, poder e conflito. O ponto de partida da HP é a interpretação da Doxa (hermenêutica da vida cotidiana): interpretação das opiniões, crenças e entendimentos que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social. Para Guareschi (2000), a interpretação da Doxa é uma interpretação de superfície, porque a análise não se estende além do próprio fenômeno. É preciso então levar em consideração outros aspectos das formas simbólicas, aspectos esses que a HP pode auxiliar a desvendar em suas fases.

A Hermenêutica de Profundidade é composta de três fases ou procedimentos principais:

1) Análise sócio-histórica, que consiste na análise dos contextos sócio-históricos específicos de produção e recepção das formas simbólicas. De acordo com Guareschi (2000), uma pergunta inicial que pode ser feita nessa fase do estudo das formas simbólicas é a seguinte: “O que têm a ver *o espaço e o tempo* com o fenômeno a ser estudado?” (GUARESCHI, 2000, p. 83, destaque no original). Também é preciso atentar para os campos de interação existentes entre os sujeitos e/ou os grupos; as instituições sociais que podem intervir ou influenciar os fenômenos em análise; a estrutura social, ou seja, as diversas estruturas que compõem a sociedade; e os meios técnicos de transmissão das formas simbólicas.

2) Análise formal ou discursiva (análise da organização interna das formas simbólicas). Esse é o momento em que os estudiosos das formas simbólicas tentam se concentrar apenas nas formas simbólicas enquanto tais, sem recorrer aos contextos de produção e circulação (GUARESCHI, 2000). Assim como nas outras fases da HP, Thompson (1995) deixa espaço para que os pesquisadores utilizem as ferramentas de pesquisa que mais se adequam ao objeto a ser investigado e à pergunta a ser respondida. Em nossa pesquisa, utilizamos procedimentos de análise de conteúdo para a análise formal ou discursiva das formas simbólicas, conforme estruturada por Laurence Bardin (1985).

A análise de conteúdo é um conjunto de ferramentas de análise de construções simbólicas e as utilizamos como ponto de partida para as inferências a partir dos dados coletados. A análise de conteúdo tenta ultrapassar o superficial das mensagens analisadas, o evidente (BARDIN, 1985). Ela tende a utilizar métodos objetivantes de análise, tais como cálculos de frequência. Por “objetivantes” entendemos aqueles métodos cujos dados produzidos podem ser partilhados por outros sujeitos. Bardin (1985) apresenta três fases distintas da análise de conteúdo: 1) a pré-análise consiste no momento em que o pesquisador entra em contato com o material de análise, começando com a leitura flutuante, a formulação de hipóteses e objetivos e a preparação do material para tratamento; 2) a exploração do material, que “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1985, p. 101). Codificar é transformar, a partir de regras pré-estabelecidas, os dados brutos em unidades de análise; 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. O tratamento dos dados pode ser feito com operações estatísticas simples ou complexas, permitindo a criação de tabelas, quadros de

análise e outros que condensam e destacam as informações fornecidas pela análise. Com os resultados, o analista pode propor inferências e interpretações.

Portanto, parte-se de um tratamento descritivo dos dados coletados para se chegar a uma inferência (BARDIN, 1985). Nesta pesquisa, utilizamos categorias de organização e análise dos dados, assim como cálculos de frequência. Com isso, pretendemos não apenas destacar o que aparece ou o que é dito, mas também o que não aparece ou o não dito acerca dos grupos raciais negros e brancos nos livros didáticos de Geografia.

3) Interpretação/reinterpretação das formas simbólicas. A interpretação consiste em relacionar os dados obtidos na análise das formas simbólicas com os dados obtidos na análise do contexto sócio-histórico mostrando como o sentido das formas simbólicas pode servir para criar e manter relações de dominação. Em outras palavras, interpretar as formas simbólicas é “*explicitar a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que este sentido ajuda a estabelecer e sustentar*” (THOMPSON, 1995, p. 379, destaque no original). Acaso o estudo fosse restrita à análise formal das formas simbólicas utilizando a análise do conteúdo ou outra ferramenta, por exemplo, poderíamos correr o risco de cairmos na falácia do internalismo (THOMPSON, 1995), isto é, inferir as consequências das formas simbólicas na vida das pessoas apoiados apenas nelas mesmas.

Há um risco na interpretação de formas simbólicas que já são, de certo modo, interpretadas pelos sujeitos: ela pode gerar mal estar e conflitos. Thompson (1995) aponta que é justamente nesse ponto que a interpretação pode ter um potencial crítico. Interpretar não é impor uma verdade e sim apresentar um significado possível, que pode ser aceito ou não pelos sujeitos inseridos em diversos contextos. A discussão entre interpretações pode levar a uma reflexão crítica sobre as relações de dominação em que os sujeitos estão inseridos. A interpretação da ideologia, então, tem uma ligação com a crítica da dominação e Guareschi (2000) argumenta que ela envolve uma postura ética por parte do pesquisador, afinal, ao denunciar formas simbólicas como ideológicas, está-se dizendo que elas são injustas por sustentarem ou criarem relações de dominação. Essa denúncia deverá ser justificada com argumentos plausíveis.

Inseridos nos estudos sobre ideologia do NEAB-UFPR, entendemos que o pesquisador deve levar em consideração também as relações assimétricas existentes entre seu discurso (discurso acadêmico) e o discurso dos chamados “leigos”. De fato, apesar de dar atenção aos meios de comunicação de massa e às tecnologias que permitiram seu desenvolvimento, Thompson (1995) deixa pouco espaço para uma análise de como a ciência se tornou o saber

dominante em nossa sociedade e como o cientista possui um status especial de verdade no que diz.

O discurso científico também é uma produção simbólica. Ainda que os sujeitos inseridos no contexto sócio-histórico sejam capazes de interpretar as formas simbólicas e aceitar ou não a interpretação dos analistas, essa aceitação provavelmente envolve o quanto esses sujeitos consideram o pesquisador porta-voz da verdade. Nesse sentido, embora Thompson (1995) afirme que a análise da ideologia não está interessada em saber se as formas simbólicas são ilusórias; e que a interpretação do analista não está nem acima e nem abaixo da interpretação das pessoas em seu cotidiano, ele deixa espaço para uma visão do cientista como aquele responsável por jogar luz em campos não visíveis pelos “leigos”; cientista que se coloca acima e de certa forma trata as relações sociais vividas pelas pessoas como ilusórias ou errôneas (ainda que as formas simbólicas não sejam), necessitando de mudança, o que é típico da tradição Iluminista. Do contrário, por que o cientista as denunciaria? Ao pesquisador seria importante, então, reconhecer seu lugar nas relações de poder existentes e como seu discurso pode ser utilizado para modificá-las.

CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Situados no procedimento de análise sócio-histórica da HP, apresentamos aqui uma breve análise de algumas assimetrias existentes entre os grupos raciais negro e branco no Brasil. Realizar análise sócio-histórica é propor estudo sobre as relações de dominação existentes no contexto em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas.

A análise do contexto sócio-histórico nos auxilia a considerar o que está implicado no exercício do poder – poder como capacidade de agir na busca de seus próprios objetivos e interesses (poder de agir e intervir em uma sequência de eventos e alterar seu curso; capacidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos de tomar decisões) (THOMPSON, 1995). Nesse sentido, relações de poder são assimétricas (ou de dominação) quando indivíduos ou grupo de indivíduos particulares possuem um poder de maneira estável, de tal modo que exclua – ou torne consideravelmente inacessível – a outros indivíduos ou grupos de indivíduos, não importando a base sobre a qual esta exclusão é levada a efeito (THOMPSON, 1995).

O objetivo deste capítulo é apresentar uma discussão sobre racismo e relações raciais entre negros e brancos no Brasil. Para isso, apresentamos como a composição racial do povo brasileiro era interpretada de maneira pessimista no final do século XIX e início do século XX e como ela passou a ser pensada como “democracia racial” no início do século XX. Em seguida, as críticas às interpretações baseadas em uma harmonia racial brasileira, acompanhando a exposição feita por Guimarães (1997) e Edward Telles (2003), que analisaram as mobilizações do movimento negro a partir dos anos de 1970 até o início do século XXI. Depois, apresentamos algumas pesquisas sobre a percepção de relações raciais entre negros e brancos. Em seguida, discorreremos sobre estudos que apontam desigualdades estruturais entre brancos e negros no mercado de trabalho, na educação e no legislativo/política. Por fim, apresentamos alguns estudos sobre desigualdades entre ambos os grupos em algumas produções simbólicas midiáticas, dando destaque aos livros didáticos. Interpretamos tais desigualdades principalmente com base nas perspectivas teóricas de Guimarães (1997) e Santos (1984).

2.1 Relações raciais no Brasil

Atualmente, primeira metade do século XXI, é amplamente difundido e defendido pelas Ciências Biológicas que não existem diferenças biológicas significativas entre humanos de grupos de cor diferentes a ponto de se afirmar que existem raças humanas diferentes. Segundo Santos (1984, p. 12), “[o] que chamamos raça – negra, branca, amarela, caucasiana, [...] é apenas um elenco de características anatômicas: a cor da pele, a contextura do cabelo, a altura média dos indivíduos, etc.”.

Mas o sentido biológico de raça humana foi utilizado pelas potências europeias para justificar sua supremacia sobre o mundo, principalmente no século XIX e início do século XX. As Ciências Biológicas de então eram usadas como justificativa para ações imperialistas diante de outros povos, pois as referidas potências colocavam-se como pertencentes ao estágio final da evolução da raça humana (uma interpretação tosca do darwinismo), tendo o suposto direito de dominar todas as outras. Esse conceito estaria vinculado a uma noção de hierarquia biológica entre os grupos humanos, como se diferenças fenotípicas significassem diferenças relevantes genotipicamente (GUIMARÃES, 1997).

No Brasil, esse uso do conceito de raça acabou influenciando as interpretações acerca da composição do povo brasileiro entre o século XIX e XX. No momento pós-escravidão, a população brasileira era composta por maioria negra. O pensamento das elites brasileiras era, via de regra, de que a presença “negra e mestiça”¹¹ significava degradação moral e social para o país (TELLES, 2003). Para resolver essa situação, intelectuais da elite incentivaram o que ficou conhecida como “política do branqueamento”. Tratava-se de incentivar a vinda de imigrantes europeus ao país, com o objetivo definido de aumentar a população branca pela via da mistura racial. O que se supunha com a ciência guiada por interesses racistas da época é que a “raça branca” fosse mais “forte” e, portanto, a mistura racial brasileira caminharia para um “típico branco dos trópicos”.

Nos anos de 1930 e 1940, entretanto, a procura por um branqueamento da população começou a ceder espaço para uma valorização da mistura racial brasileira. O principal marco teórico em que as relações raciais no Brasil passaram a ser pensadas foi fornecido por Gilberto Freyre, na obra **Casa Grande & Senzala**, em que a miscigenação brasileira “deixou de ter uma conotação pejorativa para se tornar uma característica nacional positiva e o símbolo mais importante da cultura brasileira” (TELLES, 2003, p. 50). Segundo Guimarães

¹¹ Segundo os termos da época.

(1997) o que Freyre fez em sua obra foi destacar as contribuições de três grupos raciais brasileiros – branco, negro e indígena – para a constituição de um só povo. Em vez de considerar que a mistura racial seria prejudicial à composição do brasileiro, Freyre a tomou como algo positivo, principalmente como uma consequência do comportamento dos portugueses colonizadores. A mistura racial do brasileiro passou a ser encarada como indicador de que as relações raciais aqui não eram conflituosas. Os casos de racismo que surgissem seriam consequências de comportamento de indivíduos, não de uma estrutura desigual, por desconhecimento ou ignorância (SANTOS, 1984). Guimarães (1997, p. 187) afirma que “[a]s visões elaboradas nos anos [de mil novecentos e] trinta e [mil novecentos e] quarenta tinham o Brasil como um país cordial, um país do futuro, um país da alegria, um paraíso racial”.

Apesar da mistura racial ter sido elogiada pelo discurso da democracia racial, que a apontava como solução para o racismo, o que estava sendo elogiado, indiretamente, era o branqueamento da população brasileira (TELLES, 2003). Ou seja, mesmo com o elogio da mistura de raças, as características fenotípicas atribuídas aos brancos ainda eram colocadas como hierarquicamente superiores às características dos não-brancos, principalmente os negros.

A visão do Brasil como paraíso racial não duraria muito tempo. Já nos anos de 1950, Oracy Nogueira (2006 [1955]), em estudo acerca das relações raciais na cidade de São Paulo, apontaria para a existência de um racismo baseado na cor de pele. O racismo brasileiro passou a ser definido, a partir daí, como um racismo de “marca”: a discriminação é baseada em critérios fenotípicos, não sanguíneos. Mas após a Segunda Guerra Mundial, as Ciências Biológicas concordaram em abandonar toda e qualquer referência à raça com relação aos grupos humanos contemporâneos, o que fez com que alguns cientistas sociais passassem a questionar o uso da palavra raça e de racismo.

Antonio S. A. Guimarães (1997) defende que o conceito de raça pode não ter mais utilidade em termos biológicos, mas que, para entendermos as relações sociais entre diferentes grupos de cor no Brasil, é útil utilizarmos um sentido sociológico para raça. O sentido sociológico, utilizado por parte dos cientistas sociais, entende a raça como uma construção social, sem nenhuma existência biológica. Seria útil adotar o termo nesse aspecto, porque permanece nas relações sociais a ideia de que diferenças fenotípicas se refletem no desempenho dos indivíduos, ou, como coloca Telles (2003, p. 38), “as pessoas continuam a classificar e a tratar o outro segundo ideias socialmente aceitas”. Raça pode demonstrar o caráter específico das práticas e crenças discriminatórias. É esse o sentido utilizado por

Guimarães, quando diz que “não é necessário reivindicar nenhuma realidade biológica das ‘raças’ para fundamentar a utilização do conceito em estudos sociológicos” (1997, p. 27).

A partir de seu conceito de raça, o autor propõe que o Brasil é uma sociedade de status: certos grupos sociais teriam “direitos” a certos privilégios em relação ao Estado e a outros grupos sociais. Esses privilégios seriam garantidos pela aparência e pela cor, dois dos marcos sociais. Os traços fenotípicos, principalmente a cor de pele, textura do cabelo, formato da boca e do nariz, serviriam para indicar certa “essência” dos indivíduos. No caráter essencialista da exclusão no Brasil, indivíduos de cor escura estariam condenados a ocupar as esferas sociais de baixo status (GUIMARÃES, 1997). Mesmo as desigualdades de classe se legitimariam através da ordem de status: seria “normal” encontrarmos boa parte do grupo negro nas camadas socioeconômicas mais baixas enquanto as camadas mais altas possuem maioria esmagadora de brancos. Esse processo, esse racismo, se daria de modo supostamente “cordial”, pelo fato de não existirem mecanismos legais de segregação racial como os que existiram nos Estados Unidos e na África do Sul.

Ao invés dessa suposta cordialidade, compreendemos o racismo como ambíguo (Nilma Lino GOMES, 2002) e ambivalente, tendo manifestações implícitas cotidianamente, mas também assumindo formas humilhantes, aviltantes e extremamente violentas (como agressões e assassinatos de pessoas negras, em especial jovens negros, por vezes, em casos que ganham inclusive a grande imprensa, sendo “confundidos” com “suspeitos”). Gomes (2005, p. 46) assim define o caráter ambíguo do racismo brasileiro:

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Justamente pela suposta cordialidade, pelas formas implícitas e ambíguas, muitos ainda defendem que não existe racismo no Brasil, apontando as exceções como, por exemplo, os indivíduos que conseguem superar as barreiras raciais e ascender socialmente apesar da cor de pele. Mas apontar que o racismo brasileiro tende a desqualificar os indivíduos negros em determinados contextos não é o mesmo que dizer que todos os indivíduos negros serão desqualificados.

O conceito de raça teria existência real, no plano das relações sociais, e o racismo nacional se utilizaria de critérios fenotípicos, não sanguíneos, para hierarquizar a sociedade, deixando os indivíduos de cor escura limitados a certas esferas sociais que, devido a sua “essência”, ocupam “naturalmente” (GUIMARÃES, 1997). Por essas razões, defendemos ser pertinente falar em relações raciais ao discutirmos a presença de personagens negros e brancos nos livros didáticos. De acordo com Gomes (2005), quando se fala em raça é preciso compreender “quem” fala e “quando” se fala. Por exemplo, um pesquisador que utiliza o conceito de raça como forma de denúncia do racismo atualmente é distinto de um pesquisador utilizando raça como forma de manter ou criar hierarquias raciais no início do século XX. Além de “quem” e “quando” se fala, podemos acrescentar a sugestão de Gomes (2005), que é preciso atentar para o “onde”, isto é, em que espaço de poder (espaço social) está aquele que fala sobre raça. Então, dizemos que quando se fala em raça, devemos observar quem fala e em que lugar espaço-temporal fala.

Dos anos de 1970 em diante, os estudiosos passaram a dar mais atenção à variável “cor”, “etnia” ou “raça” para falar das desigualdades sociais brasileiras, principalmente os estudiosos ligados a Florestan Fernandes (TELLES, 2003; ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). Em parte, isso resultou da mobilização do movimento negro e da reabertura política da metade da década de 1980. Segundo Guimarães (1997, p.171-172) “[...] para combater o racismo e para reduzir as desigualdades econômicas, é preciso, antes de tudo, denunciar as distâncias sociais que as naturalizam, justificam e legitimam”. Com a reabertura política dos anos de 1980, os movimentos sociais negros passaram a denunciar as manifestações do racismo nacional, graças a muitas pesquisas produzidas no campo socioeconômico.

Os anos de 1990, primeira década pós Constituição de 1988, foram importantes para o modo como as relações raciais são interpretadas atualmente pelos intelectuais, a mídia e o Estado. Foi a partir dessa década que o mito de que vivemos em uma democracia racial passou a perder força no discurso acadêmico e na mídia. O movimento negro teve papel importante nessa mudança (TELLES, 2003). Podemos considerar como marco desse período a Marcha Zumbi dos Palmares. A mobilização em torno da Marcha Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro de 1995, em que várias divisões do movimento negro uniram-se para participar quando completaria 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, possibilitou a entrega de um documento ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso com as suas principais reivindicações, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade

Racial, denunciando o racismo, defendendo a inclusão dos negros na sociedade brasileira e apresentando propostas concretas de políticas públicas.

Entre as propostas contidas no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial estavam aquelas voltadas à educação, à cultura e à comunicação. Elas cobravam o papel do Estado no sentido de dar mais visibilidade e incentivo a manifestações da cultura negra, além da preservação desta, e garantir a representação proporcional dos grupos étnicos/raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas. Assim como as demais propostas do documento, essas se apoiam na interpretação da Constituição Brasileira de 1988 que, ao tratar a igualdade, impede o tratamento desigual, mas permite a adoção de medidas para criar condições materiais de igualdade (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

As propostas dirigidas ao campo educacional, particularmente, eram apoiadas nas denúncias contidas no documento entregue, entre elas as que tratavam do modelo eurocêntrico de currículo escolar brasileiro; o comportamento dos professores diante das crianças negras; a perpetuação dos valores hierárquicos entre brancos e negros na sociedade; e o baixo percentual de estudantes negros no ensino superior. Apresentamo-las a seguir:

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade;
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela união.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.
- Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus.
- Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

As propostas incluíam não apenas políticas particularistas para os negros, como também políticas universalistas, como a eliminação do analfabetismo e o fortalecimento da escola pública. Já nesse documento vemos a preocupação com os livros didáticos e manuais escolares comprados pela União. Essa preocupação na época já resultava de pesquisas que indicavam formas de racismo nos livros didáticos brasileiros. Como os movimentos sociais cobram uma postura do Estado diante do racismo nos livros didáticos, podemos dizer que eles atuam em um campo de conflito (RANCIÈRE, 1996), inerente à política educacional.

Na ocasião, o então presidente da república instituiu, por meio de decreto presidencial, um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra. Das propostas entregues pelo movimento negro, poucas foram atendidas de imediato. Entre as atendidas temos a mudança na publicidade de empresas e órgãos estatais brasileiros, que por lei passaram a representar a diversidade étnica nacional.

O ano de 1995 também foi o ano em que o Estado brasileiro reconheceu que vivemos em um país estruturalmente racista, assumindo sua dívida histórica para com os negros (SILVA; ROSEMBERG, 2007). Esse reconhecimento foi uma vitória do movimento negro, produto de reivindicações que se iniciaram nos anos de 1980 (em torno do centenário da abolição da escravatura, em 1988). Em outras palavras, a pressão social fez com que o Estado reconhecesse formalmente a existência de racismo no Brasil.

Com o início do século XXI, veio a Conferência de Durban, em 2001, que podemos considerar mais um golpe agudo no mito da democracia racial. A *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001, foi outro momento importante para as reivindicações do movimento negro brasileiro.

Entre as propostas levantadas nesse evento, estavam aquelas que assegurariam o acesso de minorias étnicas no ensino e no mercado de trabalho por meio de ações afirmativas efetuadas pelo Estado (MOURA; BARRETO, 2002). A Conferência foi antecedida por conferências preparatórias ou “pré-conferências” realizadas nos países participantes. No Brasil, as pré-conferências aconteceram no ano 2000. Essas possibilitaram que o país organizasse suas reivindicações para apresentá-las em Durban. Intelectuais e setores do movimento negro brasileiro, além de outros movimentos sociais, participaram intensamente das discussões e, em Durban, estiveram entre aqueles que apoiaram as propostas apresentadas ao final da Conferência.

Os efeitos de Durban foram sentidos imediatamente na política brasileira, pois o governo estava preocupado em demonstrar interesse em cumprir resoluções elaboradas em fóruns multilaterais (Marcos MAIO; Ricardo SANTOS, 2005). Com o início do século XXI, o Estado passou a apoiar mais incisivamente políticas específicas para a população negra, em parte como resposta às pressões de organismos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho, e compromissos internacionalmente reconhecidos, como os que ocorreram na Conferência de Durban (TELLES, 2003) para o combate ao racismo.

O racismo faz parte das relações de dominação de nossa sociedade. Entendemos, a partir de Guimarães (1997), que o racismo brasileiro tende a utilizar critérios fenotípicos para

determinar quem tem maior chance de vencer na hierarquia racial brasileira. Ao utilizarmos o conceito de “racismo hierárquico” ou “racismo de status”, de Guimarães (1997), vamos integrar a ele o conceito de “racismo de competição”, de Santos (1984). Esse último propõe que na sociedade brasileira a acirrada competição por recursos no capitalismo (recursos que nós chamamos de bens materiais e simbólicos) também se faz presente nas formas de manifestação do racismo nacional. Como nas interações sociais as pessoas tendem a não se declarar abertamente racistas, o racismo tende a surgir apenas em momentos de confronto entre negros e brancos. O autor apresenta um exemplo simples: uma família negra e uma família branca discutem por causa de problemas de convivência em um prédio de classe média. Sem se referir à cor dos membros da família negra, o patriarca da família branca os desqualifica dizendo que eles não têm categoria para morar naquele local. A competição trouxe à tona o racismo: enquanto a família negra continuasse a viver longe da classe média branca, não haveria conflitos; mas, a partir do momento em que os negros começam a disputar com os brancos espaços nas mesmas esferas de poder (o que começou a ocorrer com mais frequência após o regime escravista¹²), seus traços fenotípicos passam a ser utilizados como marcadores sociais, de forma consciente ou não.

O uso de traços fenotípicos como marcadores sociais, interpretação fornecida pelos estudiosos das relações raciais no Brasil, vem ao encontro de pesquisas sobre a percepção racial dos brasileiros. A pesquisa feita pela Folha de São Paulo/Datafolha em 1995 (TELLES, 2003, p. 75) apontava que 89% dos brancos, 88% dos pardos e 91% dos negros entrevistados acreditavam que os brancos têm preconceito de cor em relação aos negros. Segundo Telles (2003), no início dos anos de 1990 o conceito de democracia racial deixou de ser utilizado pela sociedade brasileira, em parte resultado da divulgação de estudos sobre desigualdades sociais entre negros e brancos e das reivindicações do movimento negro.

O IBGE apresentou em 2011 os resultados da pesquisa feita em 2008 sob o título de **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça**. O estudo buscou verificar quais categorias de cor ou raça os brasileiros empregam para se identificar; quais fatores levam em consideração para fazer classificações de cor ou raça; o quanto acreditam que a cor ou raça influencia na vida das pessoas no Brasil, entre outras coisas. Como amostra, a pesquisa entrevistou pessoas de quinze anos ou mais, nos domicílios selecionados das amostras dos seguintes estados da federação: Amazonas,

¹² Santos (1984) defende que no Brasil podemos falar em racismo entre negros e brancos apenas a partir do final do regime escravocrata, mais precisamente no início do século XX, pois antes disso o negro não era considerado humano – portanto não competia com os brancos.

Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, e o Distrito Federal. Segundo o IBGE, tais estados foram selecionados por fatores operacionais e por representação étnico-racial de suas populações. Foram entrevistadas 49.511.805 pessoas (IBGE, 2011).

O questionário utilizado pelos entrevistadores possuía uma questão aberta para identificação de cor ou raça do entrevistado, tanto do ponto de vista do entrevistador (heteroatribuição) quanto do ponto de vista do entrevistado (autoatribuição). A grande maioria das pessoas entrevistadas (96%) respondeu que sabia dizer qual era sua cor ou raça. A distribuição de cor ou raça dos participantes da pesquisa que apareceu com maior frequência, de acordo com as pessoas entrevistadas, foi a seguinte: 49% branca; 21,7% morena; 13,6% parda; 7,8% negra; 1,4% preta; 1,5% amarela; 0,4% indígena. De acordo com os entrevistadores (heteroatribuídas): 56,6% branca; 9,3% morena; 22,5% parda; 8,4% negra; 1% preta; 1,2% amarela; 0,2% indígena (IBGE, 2011). Considerando a perspectiva de Telles (2003), podemos dizer que esses dados revelam que o termo “moreno”, com toda sua ambiguidade, ainda é muito utilizado pela sociedade brasileira, ainda que o movimento negro tenha feito influência suficiente para que tanto o Estado, os acadêmicos e a mídia optem pela junção de pretos e pardos na categoria negro.

O uso do termo moreno, entretanto, não significa que os entrevistados acreditassem que a cor ou raça das pessoas pouco influenciasses na vida das pessoas. Foi feita a seguinte questão: “*Em sua opinião, no Brasil a vida das pessoas é influenciada por sua cor ou raça?*”. Dos entrevistados, 63,7% responderam que sim e 33,5% responderam não. Os entrevistados que tinham maior rendimento familiar per capita¹³ são os que consideram que a raça influencia mais: enquanto 57,9% dos que possuem até meio salário mínimo per capita responderam sim, 77,4% dos que tem mais que quatro salários mínimos per capita responderam sim (TABELA 1).

¹³ “**Rendimento mensal per capita:** Resultado da divisão do rendimento mensal domiciliar ou familiar pelo número de componentes da unidade domiciliar ou familiar, exclusive aqueles cuja condição é pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico” (IBGE, 2011, p. 91, destaque no original).

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR INFLUÊNCIA DA COR OU RAÇA NA VIDA DAS PESSOAS, SEGUNDO GRUPOS DE RENDIMENTO FAMILIAR *PER CAPITA*

Classes de rendimento familiar <i>per capita</i>	Distribuição percentual por influência da cor ou raça na vida das pessoas (%)	
	Sim	Não
Até 1/2 salário mínimo	57,9	37,5
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	61,7	35,3
Mais de 1 a 2 salários mínimos	64	34,1
Mais de 2 a 4 salários mínimos	66,2	32,2
Mais de 4 salários mínimos	77,4	21,8

FONTE: adaptado de IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008 (IBGE, 2011)

Entrevistados com mais anos de estudo também são os que mais acreditavam que cor ou raça tem influência na vida das pessoas (TABELA 2): enquanto 51,2% dos que têm até 4 anos de estudo disseram sim, assim como 60,7% dos que têm de 5 a 8, 69,5% dos que têm de 9 a 11 e 75,3% dos que têm mais de 12 anos de estudo (IBGE, 2011). Podemos dizer, de acordo com Santos (1984), que uma maior escolaridade tende a resultar em uma maior competição por espaços de poder, o que provavelmente expõe barreiras raciais mais rígidas.

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR INFLUÊNCIA DA COR OU RAÇA NA VIDA DAS PESSOAS, SEGUNDO GRUPOS DE ANOS DE ESTUDO DOS ENTREVISTADOS

Grupos de anos de estudo	Distribuição percentual por influência da cor ou raça na vida das pessoas (%)	
	Sim	Não
Até 4 anos	51,2	43
5 a 8 anos	60,7	36,5
9 a 11 anos	69,5	29,2
12 anos ou mais	75,3	23,3

FONTE: adaptado de IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das características étnico-raciais da população 2008 (IBGE, 2011)

Também foi perguntado: “*Em quais situações ou momentos a cor ou raça influencia a vida das pessoas no Brasil?*”. As alternativas de resposta eram as seguintes: casamento, trabalho, escola, atendimento à saúde, repartições públicas, convívio social, relações com a justiça/polícia e outras. Nesse caso, os entrevistados tinham que responder sim ou não em cada alternativa. Trabalho foi a categoria mais apontada pelos entrevistados (71% dos entrevistados), seguido de relações com a justiça/polícia (68,3%), convívio social (65%), escola (59,3%), repartições públicas (51,3%), atendimento à saúde (44,1%), casamento (38,4%), outras (2,1%) (IBGE, 2011). Entrevistados com mais anos de estudo foi o maior grupo que respondeu que a cor ou raça influencia mais na vida das pessoas no trabalho: 77,4%

dos entrevistados com 12 anos ou mais de estudo, 76,2% dos que possuíam de 9 a 12 anos, 68,2% dos que possuíam de 5 a 8 anos e 62,4% dos entrevistados com até 4 anos de estudo (IBGE, 2011).

Outras questões foram quanto às formas de classificação racial ou de cor utilizadas pelas pessoas (IBGE, 2011). A primeira era “*Na sua opinião, as pessoas, em geral, definem a cor ou raça de acordo com:*”. As alternativas de resposta eram as seguintes: traços físicos, cultura/tradição, antepassados/origem familiar, cor de pele, opção ideológica, origem socioeconômica/ classe social e outras. Os entrevistados podiam apontar até três alternativas. A cor de pele foi a categoria mais apontada pelos entrevistados (82,2%). Em seguida, a categoria traços físicos (57,7%), o que confirma estudos anteriores que apontaram para a classificação racial brasileira do “outro” baseada em fatores fenotípicos, como cor da pele e traços físicos (TELLES, 2003). Para as demais categorias as respostas foram: antepassados/origem familiar (47,6%), o que indica que o critério de origem é complementar ao de aparência na classificação racial brasileira; cultura/tradição (28,1%); origem socioeconômica/ classe social (27%); opção ideológica (4%); e outra (1%) (IBGE, 2011).

A segunda pergunta quanto às formas de classificação racial ou de cor utilizadas pelas pessoas foi “*Em relação a sua própria cor ou raça, você a definiria de acordo com:*”, utilizando as mesmas categorias de respostas da questão anterior. A cor da pele também foi a categoria mais apontada nessa questão (73,8%). Mas desta vez a categoria antepassados/origem familiar aparece na segunda posição entre as escolhidas (61,6%), seguida de traços físicos (53,5%), cultura/tradição (24,9%); origem socioeconômica ou de classe social (13,5%), opção ideológica (2,9%) e outra (0,7%) (IBGE, 2011).

2.2 Desigualdades estruturais entre negros e brancos no Brasil

Aqui apontamos algumas desigualdades estruturais entre brancos e negros no mercado de trabalho, na educação, e no legislativo/política. Pesquisas acerca de desigualdades raciais que utilizam dados macrossociais – cujo marco inicial pode ser considerado o estudo de Florestan Fernandes, de acordo com Silva (2005) – são úteis para o conceito crítico de racismo porque descrevem as distâncias sociais entre brancos e negros. Isso porque a localização de grupos raciais na estrutura social sofre influência do seu acesso a bens materiais e simbólicos (SILVA, 2005). O autor argumenta que o uso atual dos dados produzidos pelas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é consequência, entre outras coisas,

de uma melhora no sistema de coleta e sistematização dos dados estruturais. Somente a partir dos anos de 1980 é que dados mais expressivos passaram a ser produzidos (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Tais dados têm sido utilizados para destacar a existência do racismo nacional em diversas áreas, tais como educação, índice de pobreza, inclusão/exclusão digital, saúde, acesso ao mercado de trabalho, desemprego, etc.

Para a breve análise de alguns dados, aqui utilizaremos principalmente os resultados sistematizados por Marcelo Paixão e Luiz Carvano no **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008** e por Marcelo Paixão, Luiz Carvano, Irene Rossetto e Fabiana Montovanele no **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009-2010**. As principais bases de informações usadas para a confecção desses relatórios foram duas das versões da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), produzidas pelo IBGE nos anos de 2006 e 2008. A PNAD é uma pesquisa domiciliar amostral que levanta, anualmente, dados demográficos, sociais e econômicos da população brasileira. O relatório analisa os dados das pessoas autodeclaradas pardas e pretas em conjunto – o grupo negro. Ele compara os dados desse conjunto com o grupo de cor branca. Paixão e Carvano (2008) apresentam alguns argumentos para justificar a união do grupo de cor pardo com o grupo de cor preto na apresentação dos resultados, entre eles, destacamos um argumento baseado em dados macrossociais e outro baseado em luta política. No primeiro argumento, os autores afirmam que os dados disponibilizados por outras pesquisas com dados macrossociais apontam que os indicadores sociais de pretos e pardos são bem próximos. Segundo Paixão e Carvano (2008), os pardos, apesar de não apresentarem uma identidade negra, são assim identificados pelos demais grupos de cor da população, sendo sujeitos às mesmas barreiras de realização socioeconômica que os de cor preta. No segundo argumento, os autores apoiam a perspectiva política do movimento negro brasileiro, que há décadas entende que pretos e pardos têm uma unidade comum.

Em termos de participação na população residente no Brasil, o percentual de pretos e pardos tem subido nos últimos anos. Por exemplo, a população brasileira no ano de 1995 tinha a seguinte composição: 54,4% de autodeclarados¹⁴ brancos; 4,9% pretos; 40,1% pardos;

¹⁴ Desde 1991, para estudos demográficos, o Brasil adota a classificação racial do IBGE baseada em autodeclaração (a pessoa entrevistada escolhe entre cinco itens qual a sua cor). De acordo com Hédio Silva Jr. e Mário Silva (2010, p. 42), “[...] métodos e técnicas de classificação racial foram, historicamente, marcados por concepções algumas vezes distanciadas da opinião da população negra a respeito de sua identidade – sua formulação atendeu a razões político-ideológicas dos grupos de poder”. Por exemplo, no censo de 1970, em plena ditadura militar, a variável raça ou cor não foi levantada pois os governantes buscavam manter o mito da democracia racial. Já o levantamento de cor/raça da população brasileira a partir da década de 1980 foi resultado, entre outras coisas, da mobilização do movimento negro: apresentar dados estatísticos acerca de desigualdades

0,5% amarelos e 0,1% indígenas. Já em 2006, os brancos correspondiam a 49,7% da população, enquanto os pretos eram 6,9%, os pardos 42,6%, os amarelos 0,5% e os indígenas 0,3%. Se considerarmos pretos e pardos como negros, notamos que a população negra passou de 45% para 49,5% (PAIXÃO; CARVANO, 2008). No Censo de 2010 a tendência de crescimento da população de pretos e pardos revelada pelo levantamento das pesquisas da PNAD 2006 foi confirmada: a maior parte da população brasileira é composta de pretos & pardos¹⁵, pela primeira vez desde que as pesquisas de censo populacional tiveram início, em 1872.

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO POR GRUPOS DE COR OU ETNIA, NOS CENSOS DE 2000 E DE 2010

Cor/etnia	2000		2010	
	N	%	N	%
Branca	91.298.042	53,77	91.051.646	47,73
Preta	10.554.336	6,22	14.517.961	7,61
Parda	65.318.092	38,47	82.277.333	43,13
Amarela	761.583	0,45	2.084.288	1,09
Índigena	734.127	0,43	817.963	0,43
Ignorada	1.132.990	0,67	6.608	0,003
Total	169.799.170	100	190.755.799	100

FONTE: adaptado de IBGE (2011)

Além de mudanças na forma de coleta dos dados da população residente por domicílio, Paixão e Carvano (2008) sugerem dois fatores principais para um aumento da população preta e parda no Brasil: 1) o primeiro pode ser considerado de caráter sociopolítico, resultado de um esforço da militância negra em valorizar a cor e os traços do negro no Brasil, que pode ter levado as pessoas a se identificarem mais com a raça negra; 2) o segundo, não menos relevante que o primeiro, pode ser considerado consequência de uma maior taxa de natalidade entre os pretos & pardos associada a uma queda da taxa de mortalidade infantil observada entre todos os grupos de cor nos últimos anos, principalmente nas regiões norte e nordeste. Esses dois fatores não podem ser considerados separadamente: por exemplo, em 1995, a taxa de mortalidade infantil segundo a cor da mãe entre a população branca era de 27,1% e entre a população preta & parda era de 47,3%; em 2006, a taxa caiu para 19,4% entre a população branca e 24,4% entre a população preta & parda.

sociais entre os grupos de cor é uma forma de reforçar a luta por políticas públicas específicas para a população negra (SILVA Jr. e SILVA, 2010).

¹⁵ Assim como Paixão e Carvano (2008) utilizamos a forma pretos & pardos como sinônimo do grupo populacional negro.

No campo educacional, em 2008, 10% da população residente no Brasil com mais de 15 anos de idade era analfabeta. Entre a população branca, a taxa de analfabetismo era de 6,2%; entre pretos & pardos a taxa era de 13,6%. Ou seja, o percentual de analfabetos acima de 15 anos de idade entre pretos & pardos é maior do que na população geral e mais que o dobro do percentual da população branca (PAIXÃO; CARVANO; ROSSETTO; MONTOVANELE, 2010). Com relação à taxa de analfabetismo funcional, isto é, pessoas que possuem menos de quatro anos de estudos completos, em 2008, entre a população com idade acima de 15 anos, foi de 16,1% na população branca e 26,6% entre pretos & pardos (PAIXÃO; CARVANO; ROSSETTO; MONTOVANELE, 2010).

Em 2008, utilizando o cálculo de média de anos de estudos (a razão do somatório do número de anos em que a população de um determinado grupo etário, em seu conjunto, estudou, dividido pelo número total de membros deste mesmo grupo de idade), tal índice referente às pessoas brancas com idade superior a 15 anos era de 8,3 anos. Entre pretos & pardos era de 6,5 (PAIXÃO CARVANO; ROSSETTO; MONTOVANELE, 2010). Os autores argumentam que se compararmos esses números de 2008 com os números de 1988 (vinte anos antes), houve um salto de 5,2 para 8,3 no caso dos brancos e 3,6 para 6,5 no caso dos pretos & pardos. Ainda que ambos os grupos de cor comparados tenham crescido significativamente na média de anos de estudo, a distância entre eles se manteve: em 2006, entre os brancos foi de 8,0 e entre os pretos & pardos 6,2. Ou seja, a média de anos de estudo da população preta e parda em 2006, apesar de ter subido, ainda não havia alcançado a média de anos de estudo que a população branca tinha 10 anos antes (PAIXÃO; CARVANO, 2008). De acordo com estimativas, com esse ritmo de crescimento na média de escolaridade, as diferenças entre os grupos de cor branco e negro ainda durarão por mais uma década e meia (PAIXÃO; CARVANO, 2008).

Essas desigualdades entre brancos e negros podem estar relacionadas às formas de discriminação existentes no interior das escolas. Professores tendem a elogiar mais os estudantes brancos nos primeiros anos do ensino fundamental, principalmente as meninas brancas (Marília CARVALHO, 2005). De acordo com Carvalho (2005), os professores também tendem a clarear os estudantes de melhor desempenho escolar quando questionados acerca da cor ou raça destes alunos.

Por outro lado, professores e demais profissionais têm dificuldades em admitir a existência de racismo no interior da escola em que trabalham, mesmo reconhecendo a existência desse em outras escolas e na sociedade brasileira (Eliane CAVALLEIRO, 2005). De acordo com um estudo feito por Cavalleiro (2005) em três escolas públicas de São Paulo

com professores e estudantes de turmas de 3^a e 4^a séries¹⁶, as reclamações de discriminação racial dos alunos tendem a ser tratadas como de pouca importância pelos professores, que geralmente resolvem conflitos utilizando o discurso da igualdade entre todos, mas sem discutir com os estudantes as relações raciais. As professoras brancas¹⁷ tendem a elogiar mais o desempenho escolar e as características físicas dos estudantes brancos (principalmente meninas), como o cabelo e os olhos, assim como aponta o estudo feito por Carvalho (2005), em que a maioria dos professores entrevistados era branca e tendia a também clarear os alunos com melhor desempenho escolar. Apesar de no discurso as professoras apontarem para a igualdade de tratamento com relação a todos os estudantes, até mesmo na distribuição dos estudantes nas classes e distribuição de responsabilidades, havia uma preferência em deixar as estudantes brancas mais próximas delas.

As desigualdades na base da escolaridade acabam tendo consequências no topo do nível de ensino. A educação superior brasileira constitui espaço de maioria branca. No ano de 2006, nas instituições de ensino superior públicas, 34,3% dos estudantes universitários eram de cor preta & parda; estudantes brancos eram 63,4%. Nas instituições de ensino superior privadas, 28,5% dos estudantes eram pretos & pardos; 70,3% dos estudantes eram brancos (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Na pós-graduação, em 2008, 79,4% dos estudantes de mestrado ou doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) eram de cor branca. Pretos & pardos eram 20% (PAIXÃO; CARVANO; ROSSETTO; MONTOVANELE, 2010).

No mercado de trabalho, uma pesquisa feita pelo Instituto Ethos e o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (Ibope), a “Perfil Social, Racial e de gênero das 500 maiores Empresas do Brasil e Suas ações Afirmativas” (*apud* PAIXÃO; CARVANO, 2008), realizada nas maiores empresas do país, revelou que em 2005 os brancos eram 94,4% dos executivos, já os pretos & pardos eram 3,4%. Entre os gerentes, os brancos eram 89% e os pretos e pardos eram 9%. Entre os supervisores, os brancos eram 84,1% e os pretos e pardos eram 13,5%. No quadro geral de funcionários dessas empresas, os brancos correspondiam a 68,7% enquanto que os pretos & pardos correspondiam a 26,4%. Aqui lançamos mão do conceito de racismo de competição: provavelmente a disputa mais acirrada nos níveis hierárquicos mais altos das empresas acaba utilizando critérios raciais (SANTOS, 1984). Tal

¹⁶ Nomenclatura utilizada no período da pesquisa e que corresponde atualmente, de acordo com a legislação vigente, ao 4º e 5º ano do ensino fundamental, respectivamente.

¹⁷ De acordo com Bernadete A. Gatti e Elba S. S. Barretto (2009), a maior parte dos professores do ensino fundamental é do sexo feminino (88,3%), sendo a participação de professores brancos (na pesquisa, brancos e amarelos) igual a 58% e de não-brancos (pretos, pardos e indígenas) igual a 42%. Segundo as autoras, há uma relação evidente entre a menor média de anos de estudos da população não branca e a baixa participação dessa população entre os professores, já que entre professores com ensino superior que lecionam nos anos finais do ensino fundamental os não-brancos são 31,1% e brancos são 68,9%.

competição é menor entre os cargos mais baixos de funcionários, o que explicaria uma maior presença de pretos e pardos. Quanto às ações afirmativas para contratação de negros, mulheres e pessoas com mais de 45 anos de idade, apenas 11% das empresas às desenvolviam.

Para conseguir a ração essencial de uma cesta básica, que seria o suficiente para o sustento e bem-estar de um trabalhador adulto (com quantidades balanceadas de proteínas, calorias, ferro, cálcio e fósforo), em 2006, entre a população economicamente ativa (PEA), os brancos precisavam trabalhar uma média de 55,84 horas, enquanto os pretos & pardos precisavam trabalhar uma média de 77,83 (PAIXÃO; CARVANO, 2008). O cálculo dessa média de horas é feito a partir do valor do salário mínimo da época e do nível de remuneração dos grupos de trabalhadores feito pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese). Considerando a variável sexo, entre os homens, os brancos precisavam trabalhar 54,37 horas e os negros 76,6; entre as mulheres, as brancas precisavam trabalhar 57,68 horas e as pretas & pardas 79,63. Ou seja, mulheres pretas & pardas precisavam trabalhar 25,2 horas a mais que um homem branco para conseguir a ração essencial mínima enquanto que as mulheres brancas precisavam trabalhar 3,31 horas a mais. Evidencia-se parte da pirâmide sociorracial brasileira por esse quadro, que tem o homem branco no topo, seguido pela mulher branca, o homem negro e na base a mulher negra (PAIXÃO, 2003).

Em termos de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH¹⁸), em 1995 o IDH de pretos & pardos correspondia a 0,680, enquanto que o dos brancos era de 0,800. O IDH médio da população brasileira em 2006 era maior que o do grupo preto e pardo: 0,800, um IDH de país desenvolvido. O IDH é um indicador sintético utilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para caracterizar as oportunidades que os sujeitos em determinados países devem ter para uma inserção social digna. Em 2006, o IDH dos dois grupos de cor subiu. O IDH de brancos era de 0,838, enquanto o de pretos e pardos foi de 0,753. A diferença de IDH entre brancos e negros era de 1,2 pontos em 1995 e passou a ser de 0,85 pontos em 2006, o que indica, por um lado, uma diminuição da diferença entre esses grupos de cor; por outro lado, a desigualdade elevada persiste.

¹⁸ O IDH é um valor entre 0 e 1. Países que possuem um IDH até 0,499 são considerados de baixo nível de desenvolvimento humano; países com, IDH entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH acima de 0,800 são considerados países com alto grau de desenvolvimento humano. O cálculo do IDH considera três variáveis: longevidade (esperança de vida ao nascer), nível de educação (mensurada pela população acima dos 15 anos alfabetizada e pela taxa bruta de matrícula em três níveis de ensino: fundamental, médio e superior) e Produto Interno Bruto (PIB) per capita, em dólar, relacionado ao poder de compra.

A inclusão digital está ocorrendo mais lentamente para os grupos de cor preto & pardo (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Em 2001, o percentual de domicílios cujo chefe de família (a pessoa de referência) era de cor branca e que possuíam computador era de 18%, sendo que 12,6% possuíam acesso à internet e 38,1% celular. No caso dos domicílios chefiados por pretos & pardos, em 2001, 5,2% com computador, 3,0% com internet e 21,6% com celular. No ano de 2006, o acesso a celular aumentou consideravelmente: 70,4% dos domicílios chefiados por brancos possuíam celular e 55,8% dos chefiados por pretos & pardos. Quanto à posse de computador, 30,8% dos domicílios chefiados por brancos, sendo 24,3% com acesso à internet; no caso dos domicílios chefiados por pretos & pardos, 12,2% com computador e 8,3% com acesso à internet. Considerando que vivemos em um mundo cada vez mais conectado nas novas tecnologias da informação, podemos concluir que o pouco acesso de pretos & pardos a essas tecnologias contribui para a hierarquização racial persistente na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1997).

Paixão e Carvano também sugerem análise do perfil racial dos políticos eleitos como forma de denunciar as desigualdades existentes de acesso ao poder entre negros e brancos (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Por exemplo, na 53ª legislatura (2007-2010) dos deputados federais eleitos, segundo características de cor/raça heteroatribuídas (isto é, atribuídas pelos pesquisadores) e sexo, fica patente a desproporcionalidade na participação de pretos & pardos entre os deputados federais e sua participação em todas as regiões do país. A região Nordeste tem 70,4% da população preta & parda e 5,3% de seus deputados federais desse grupo de cor; Sudeste 40,2% e 12,8% dos deputados; Sul 19,7% e 5,2% dos deputados; Centro-Oeste 56,6% da população e 14,6% dos deputados (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Justamente a região com a maior participação de pretos & pardos em sua população é a que proporcionalmente menos elegeu pretos & pardos para representá-la entre os deputados federais.

TABELA 4 – DEPUTADOS FEDERAIS ELEITOS PARA A 53ª LEGISLATURA (2007-2010) SEGUNDO CARACTERÍSTICAS DE COR OU RAÇA HETEROATRIBUÍDAS E SEXO, BRASIL

Homens							
Região	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas	Não Classificados	Total
Norte	42	--	3	--	--	7	52
Nordeste	128	5	3	--	--	6	142
Sudeste	139	5	17	2	--	--	163
Sul	67	--	4	2	--	--	73
Centro-Oeste	32	--	6	--	--	--	38
Brasil	408	10	33	4	--	13	468

Mulheres							
Região	Branca	Pretas	Pardas	Amarelas	Indígenas	Não Classificadas	Total
Norte	10	1	1	--	--	1	13
Nordeste	7	--	--	--	--	2	9
Sudeste	14	--	1	--	--	1	16
Sul	4	--	--	--	--	--	4
Centro-Oeste	3	--	--	--	--	--	3
Brasil	38	1	2	--	--	4	45

FONTE: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008 (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 149).

Entre os senadores eleitos para a 52ª e 53ª legislatura (2003-2010, 2007-2015), segundo características de cor ou raça heteroatribuídas e sexo, apenas 5 homens pretos & pardos foram eleitos enquanto que para brancos foi de 66, o que podemos considerar a média de 13,2 senadores brancos para cada senador negro. Nenhuma região do país havia eleito mais de um senador negro do sexo masculino. Entre as mulheres, a participação de pretos & pardos no Senado foi nula: todas as 10 mulheres eleitas foram brancas. A exclusão de mulheres do grupo de cor preto & pardo do Senado Federal vem de longa data: as primeiras mulheres negras senadoras somente foram eleitas em 1995-2002, com Marina Silva e Benedita da Silva.

A permanência das desigualdades entre negros e brancos no Brasil costuma ser justificada como consequência direta da escravidão. Silva (2005) diz que tais argumentos desconsideram as oportunidades de ascensão social após a abolição (ou mesmo antes, pois a maior parte dos negros já era livre antes da Lei Áurea) e ao racismo dirigido aos negros. Santos (1984) afirma que culpar a escravidão pelo fracasso dos negros em competir na sociedade moderna é uma espécie de “estratégia” para desviar a atenção do que mantém as desigualdades atuais, apontando para um passado que não pode ser alterado (em nossos termos, dizemos que se trata de um tipo de **dissimulação** e uma *narrativização* das

desigualdades, ou seja, um discurso que devia a atenção das desigualdades existentes atualmente ao mesmo tempo em que estabelece a situação atual como algo imutável). Parte das desigualdades existentes é consequência de práticas sociais que privilegiam o branco, desprezando a existência do negro (e do indígena) na sociedade brasileira.

2.3 Desigualdades simbólicas entre negros e brancos no Brasil

Aqui apresentamos algumas desigualdades simbólicas existentes entre negros e brancos. O foco são as produções simbólicas midiáticas. Consideramos os livros didáticos formas simbólicas que podem ser relacionadas a outras, tais como a literatura e as telenovelas, mas não deixamos de lado suas particularidades. Como argumenta Michael Apple (1995), o livro didático frequentemente define a cultura legítima¹⁹ a ser transmitida, estabelecendo grande parte das condições de ensino e aprendizagem em muitos países. Por essa razão, ele é objeto de estudo de pesquisadores, movimentos sociais e do próprio Estado.

Em revisão de literatura sobre racismo em livros didáticos e seu combate no Brasil, nas cinco últimas décadas do século XX, Rosenberg, Bazilli e Silva (2003) constataram que o tema pertence a vários campos de estudo como Educação, História, Educação das Relações Étnico-Raciais, Psicologia, Linguística, e que mobiliza diversos atores sociais, como educadores, governantes, militantes dos movimentos sociais além de pesquisadores. Ainda assim, poucas referências a racismo nos livros didáticos foram encontradas entre as produções acadêmicas que estudam o livro didático. A revisão levantou que os estudos foram exclusivamente voltados para negros ou indígenas. Os temas da diversidade cultural e do multiculturalismo ainda não faziam parte da agenda. As pesquisas focalizaram principalmente os livros de ensino fundamental, com privilégio para os livros de História e Língua Portuguesa. O foco das análises foi o texto e as ilustrações, raramente articuladas à circulação ou recepção dos livros didáticos por parte dos alunos ou professores (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). Poucas vezes os textos explicitavam se dialogavam com a produção ou recepção e a possibilidade de inferência e alcance das interpretações. Os resultados dos estudos com livros didáticos, que tiveram como marco o estudo de Dante Moreira Leite, nos anos de 1950 (2008), já captavam a manifestação de formas de preconceito racial não explicitadas, como a não apresentação do negro na sociedade e/ou sua

¹⁹ A cultura que tende a ser considerada a legítima é aquela dos grupos dominantes. De acordo com Apple (1995, p. 84), “[...] a escolha de conteúdos particulares e das formas como devem ser abordados na escola está relacionada tanto com as relações de dominação existentes quanto com as lutas para alterar essas relações”.

representação em situação socialmente inferior²⁰. Também nas primeiras pesquisas, além da noção de preconceito implícito, a noção de estereótipo passaria a ser usada, influenciada pela Psicologia Social brasileira.

Nos anos de 1970 e 1980, as pesquisas partiam de um enfoque reprodutivista, isto é, apontavam o papel da escola como reprodutora das discriminações existentes na sociedade. Nesse período, o movimento negro passa a explicitar seu interesse pelo tema. As pesquisas, no geral, indicavam: a naturalização e universalização da condição de ser branco, pois sua condição racial geralmente não era explicitada e aparecia com mais frequência nas capas dos livros; a sub-representação de negros (e indígenas) em textos e ilustrações; negros, adultos e crianças, como coadjuvantes – associação à subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros; e associação do negro à animalidade (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

As produções mais recentes (décadas de 1980 e 1990) apontavam algumas mudanças, como maior humanização da criança negra; ausência de associação entre o negro e animais negros; destaque maior nas ilustrações; e maior diversificação de contextos sociais, familiares e profissionais na representação de negros, além de valoração positiva de traços físicos (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). Os pesquisadores apontam a presença de discursos igualitaristas nos livros que conviviam com representações discriminatórias de personagens. Ou seja, ao mesmo tempo em que o tratamento igualitário é evocado pelos livros didáticos, apoiando-se na mestiçagem da população brasileira, personagens negros continuam a ocupar menos posições de destaque, sendo, portanto, tratados de maneira desigual; personagens brancos ainda tendem a ser usados como referência de humanidade (o próprio público leitor suposto tende a ser branco); a Europa ainda é tomada como referência de civilização e humanidade. Quanto ao combate ao racismo nos livros didáticos, os autores afirmam que ele “[...] consubstanciou-se por meio de uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 137). O combate ao racismo nos livros didáticos faz parte da pauta de reivindicações do movimento negro brasileiro desde a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1979. Quanto ao Estado, ele somente teria uma preocupação específica com o racismo nos livros didáticos, pressionado por pesquisadores e movimentos sociais, com

²⁰ Leite (2008 [original 1950]) destacou que os negros apareciam somente em situações subalternas, como empregados. Ele afirmou que “[...] a maneira de ver a posição das raças [inferiores e superiores] se traduz pelo lugar *destinado* aos negros no mundo social” (LEITE, 2008 [original 1950], p. 220, destaque no original).

a implantação do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no PNLD. Segundo os pesquisadores:

Se a inclusão, nos critérios de avaliação dos livros didáticos, do critério ‘preconceitos’ pode ser considerada um avanço – pois, pelo menos, problematiza o mito da democracia racial e alerta os responsáveis pela produção de livros didáticos sobre aspectos críticos –, encontramos, na bibliografia, algumas restrições sobre seu impacto (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 140).

Ainda segundo os autores, um dos principais entraves para o impacto das avaliações foi a busca por formas explícitas de preconceito racial, como as existentes no final do século XIX. Portanto, faltou às avaliações dos livros um diálogo com as produções acadêmicas sobre relações raciais no Brasil contemporâneo (SILVA; ROSEMBERG, 2007).

As manifestações de hierarquização racial nas formas simbólicas não se resumem aos livros didáticos. Os livros parecem compartilhar formas de manifestação do racismo presentes em outras mídias, salvo especificidades de cada área. Por exemplo, Silva e Rosemberg (2007) realizaram revisão de literatura sobre o discurso racial na mídia brasileira, analisando pesquisas nos seguintes campos: literatura e cinema, imprensa, televisão, literatura infanto-juvenil e livro didático. Consultando 24 bases de dados bibliográficos, de textos publicados entre 1987 e 2002, localizaram 182 referências a pesquisas que tratavam de relações raciais e/ou racismo na mídia, direta ou indiretamente. Eles sistematizaram os resultados encontrados na pesquisa em quatro pontos (SILVA; ROSEMBERG, 2007): a) a evidente sub-representação do negro nas diversas mídias; b) o constante silenciamento das mídias sobre as desigualdades raciais, que segundo os autores exerce um duplo papel: negar os processos de discriminação racial, buscando ocultar a racialização das relações sociais, ao mesmo tempo em que propõe uma homogeneidade cultural ao brasileiro; c) o branco é tratado como representante “natural” da espécie humana; d) a estereotipia na representação do homem e da mulher negra, adulto ou criança é recorrentemente assinalada nas diversas mídias. Segundo os autores, as pesquisas relatam modificações nos discursos sobre negros, mas essas modificações ainda são limitadas. A mídia participaria da produção e reprodução do racismo estrutural e simbólico da sociedade quando produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, discriminando os negros ao mesmo tempo em que prega o mito da democracia racial (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

Apresentamos aqui resultados de alguns estudos contemporâneos nas mídias citadas por Silva e Rosemberg (2007). Tais estudos, antes de esgotarem o tema, parecem-nos mais indicativos das relações raciais no campo das produções simbólicas no Brasil.

Na literatura da década de 1990, as desigualdades entre personagens negros e brancos são gritantes²¹ (Regina DALCASTAGNÈ, 2005, 2008). A esmagadora maioria dos personagens apresentados (79,8%) é branca, sendo que negros correspondem a uma minoria não só entre os personagens (7,9%), mas também entre os narradores. Dalcastagnè (2005) também constatou que as personagens negras apresentam proporção menor de relações amorosas e familiares: 71,4% das personagens, enquanto que no caso do grupo branco a proporção é de 84,3%. No caso das principais ocupações das personagens, entre o grupo branco, as três principais são “dona de casa” (9,8%), “artista” (teatro, cinema, artes plásticas, música) (8,5%) e “escritor” (6,9%); entre o grupo negro são “bandido/contraventor” (20,4%), “empregada/o doméstica/o” (12,2%) e “escravo” (9,2%). Analisando aquelas ocupações tidas culturalmente como “femininas”, a autora argumenta que a literatura, em geral, tende a manter a mulher presa ao ambiente doméstico (DALCASTAGNÈ, 2005, 2008): se no caso das personagens brancas “dona de casa” ocupa a primeira posição, no caso das personagens negras a função de “empregada doméstica” aparece em primeiro lugar.

A literatura infanto-juvenil, por sua vez, participa das políticas do livro vinculadas ao FNDE por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). No caso dos livros de literatura infanto-juvenil destinados às escolas em 2008, Oliveira (2011) verificou uma valorização dos traços dos personagens negros; ausência de associação do negro com a feiúra (um estereótipo explícito), a sujeira, maldade, escravidão (nesse ponto, resultado distinto da literatura que tende a apresentar o negro como bandido/contraventor ou escravo, conforme DALCASTAGNÈ, 2005; DALCASTAGNÈ, 2008) ou apelidos depreciativos. Comparando com estudos anteriores, permanece, contudo, a sub-representação de personagens negros em relação aos personagens brancos nos textos e nas ilustrações (OLIVEIRA, 2011). Por exemplo, nas ilustrações ela contou 3,95 personagens brancos para cada personagem negro (foram 166 personagens brancos e 42 negros). Nas ilustrações das capas, contou 10 personagens brancos, 3 negros e 4 indígenas. Oliveira (2011) argumenta que o maior número de indígenas do que negros nas ilustrações de capas ocorreu porque um dos livros analisados narrava a história de uma família indígena. Mas nenhum livro narrou a história de uma família

²¹ O estudo de Dalcastagnè (2005) sobre a personagem do romance brasileiro contemporâneo analisou 258 obras literárias publicadas entre 1990 e 2004 das três principais editoras nacionais. Entre seus principais dados estão os que se referem ao gênero e à cor-etnia das personagens dos romances. Do total das personagens, 79,8% são brancas e 7,9% são negras. Os negros são 5,8% dos protagonistas e 2,7% dos narradores, enquanto que os brancos são 84,5% dos protagonistas e 86,9% dos narradores. Relacionado com o gênero das personagens, 206 homens brancos são protagonistas e 83 mulheres brancas encontram-se na mesma posição; dos negros, 17 homens são protagonistas e 3 mulheres negras encontram-se na mesma posição. No caso dos narradores, 107 são homens brancos, 52 são mulheres brancas; 4 são homens negros e 1 é mulher negra (DALCASTAGNÈ, 2005; DALCASTAGNÈ, 2008).

negra, o que é um exemplo de *dissimulação* da presença negra no Brasil. Também permanece uma menor elaboração dos personagens negros em relação aos brancos (personagens brancos possuem mais relações de parentesco, por exemplo); e alguns estereótipos como narizes e lábios exagerados dos personagens negros nas ilustrações apareceram, um exemplo de *diferenciação*. O branco continua a ser referência da espécie humana, um exemplo de *naturalização* de sua condição (OLIVEIRA, 2011).

Isso é problemático, não apenas em relação aos livros de literatura infanto-juvenil em si, mas também as formas de recepção desses livros por professores e estudantes. De acordo com Araujo (2010), certos discursos em sala de aula acabam atuando de modo a reforçar estereótipos quanto à África e ao negro, o que a autora considera resultado, entre outras coisas, da “constante reificação feita em torno de um modelo literário canônico, o que dificultou a algumas crianças reconhecerem a diversidade humana” (ARAUJO, 2010, p. 170). Essa reificação atua de maneira ideológica, isto é, a serviço do poder de determinado grupo (THOMPSON, 1995) não apenas na produção e difusão dos livros de literatura infanto-juvenil mas também na apropriação e interpretação dessas formas simbólicas por alunos e professores. Na pesquisa de Araujo (2010), a atuação da professora (branca) em certos momentos buscou uma valorização da cultura africana, ainda que em outros, através de silêncio e omissão diante de práticas discriminatórias, tenha atuado de modo a confirmar o branco como modelo de humanidade. Nesse sentido, além de ter acesso a obras que abordem a diversidade racial, é preciso também formação específica por parte do professor para que contribua para a construção de uma sociedade antirracista (ARAUJO, 2010, p. 170).

Os jornais impressos brasileiros, por sua vez, tendem a reservar determinados espaços para negros e espaços para brancos em suas fotografias. Há uma invisibilidade do negro em seções dos jornais impressos que tratam de temas relacionados a posições de poder, tais como as seções de Economia, Política e nas colunas sociais (Paulo VAZ; Ricardo MENDONÇA, 2002), o que nós interpretamos, entre outras coisas, como parte da hierarquização racial brasileira que considera os traços negros de baixo status para ocuparem essas seções (GUIMARÃES, 1997). Vaz e Mendonça (2002) apontam que existem exceções, “fendas simbólicas”, ou seja, pontos em que o negro aparece nesses espaços, o que não desfaz a sub-representação desse grupo racial. Na pesquisa dos autores, o negro apareceu de forma contundentemente relacionado ao sofrimento (exemplo: reportagem que tratava do grande número de miseráveis da capital mineira, utilizando uma mulher negra como símbolo) e a violência, seja como autor (exemplo: reportagens que trazem imagens de negros traficantes), seja como vítima (exemplo: presidiários mortos, a grande maioria negra). Enquanto os negros

apareceram de forma intensa em espaços de delinquência e quase desapareceram dos pontos de poder, os personagens brancos apareceram tanto em espaços de prestígio social, como maioria esmagadora, quanto em espaços de delinquência (VAZ; MENDONÇA, 2002).

Os espaços destinados a negros e brancos nos jornais impressos também foram observados em outras mídias e o Estatuto da Igualdade Racial, que no seu original trazia a proposta de reserva de vagas para personagens negros em vários produtos da mídia nacional, pode ser considerado um exemplo de política para a superação do racismo na mídia brasileira. Ainda que ele não tenha sido aprovado na sua forma original, Igor Gomes (2008) argumenta que sua discussão na sociedade brasileira levou a mudanças no modo como os personagens negros são tratados nas telenovelas. Gomes (2008) chamou de ameaça simbólica a possibilidade de aprovação do projeto de cotas que, segundo ele, levou os autores de telenovelas a criarem um núcleo mínimo de atores negros em cada telenovela desde que o projeto (o Estatuto da Igualdade Racial) foi divulgado pela mídia em 2001. Gomes (2008) fez análise das telenovelas de maior audiência da TV Globo de 2001 a 2007, com exceção das que tratavam do período da escravidão (já que essas telenovelas possuem um núcleo definido de personagens negros como escravos), e constatou que o aumento da participação de negros foi ancorado em atores de sucesso no cinema nacional e em alguns clichês, como a beleza “exótica” do homem/mulher negro e os casais multirraciais. Alguns estereótipos permanecem, como mulheres negras hipersensualizadas e negros em contexto de subalternidade. Apesar do aumento do número de negros, até 2007, das 500 telenovelas produzidas no Brasil, apenas 4 tiveram protagonistas ou antagonistas negros. Chamou a atenção de Gomes (2008) o posicionamento de autores de telenovelas consagrados contra cotas para atores negros, que consideravam um impedimento para a liberdade de expressão e criação. Esses autores tendiam a defender seu posicionamento evocando a mestiçagem da população brasileira pois, segundo eles, seria difícil definir quem seriam os negros e os brancos no Brasil.

Não apenas as telenovelas, principal produto da televisão brasileira, apresentam desigualdades entre negros e brancos, mas também a publicidade televisiva destinadas às crianças: a tendência existente é a da omissão de personagens negros nesse tipo de publicidade (Claudia ACEVEDO; Marcello MUNIZ; Jouliana J. NOHARA, 2011)²². Tendo

²² Claudia Acevedo, Marcello Muniz e Jouliana J. Nohara (2011) analisaram peças publicitárias da televisão brasileira que tinham como público alvo crianças entre 6 e 12 anos de idade. O objetivo foi verificar quais e como eram as representações dos negros nessas publicidades. Eles utilizaram como amostra peças publicitárias veiculadas na televisão entre os anos de 2002 e 2010, catalogadas no Arquivo da Propaganda, que reúne publicidades brasileiras veiculadas desde 1972. De 503 peças publicitárias, apenas 86 traziam personagens negros (17% das peças). Tomando essas 86 peças, realizaram estudo analisando a quantidade de personagens nas peças, de acordo com a cor-etnia; a importância desses personagens nas peças (se atuavam como personagens

como critério de comparação a composição racial da população brasileira, os autores apontam, em sua pesquisa, que enquanto os brancos foram sobrerrepresentados nas peças publicitárias, os negros foram sub-representados (ACEVEDO; MUNIZ; NOHARA, 2011). Personagens brancos estiveram mais presentes nos papéis principais das publicidades e também nos secundários, o que indica maior importância atribuída a esses, o que vai ao encontro do estudo de Gomes (2008), quando denuncia a pouca presença de negros entre protagonistas ou antagonistas nas telenovelas. Personagens brancos figuraram com maior frequência em interações familiares (6,6% contra 1,1% dos negros). Entre os tipos de interação possíveis, os negros figuraram mais em interações de trabalho do que em interações familiares, quando comparados aos brancos. Quanto à faixa etária, verificou-se que os negros tendem a ser mais apresentados como crianças/adolescentes do que como adultos: do total de personagens crianças, 11,7% são negros; por outro lado, do total de personagens adultos, 6,9% são negros. Não contaram negros idosos. Personagens negros nunca apareceram como grupos isolados, ou seja, sempre foram acompanhados de brancos nas publicidades analisadas. Negros estiveram menos presentes em relações familiares e mais presentes em relações de trabalho. Segundo os pesquisadores, “[t]ais imagens podem sugerir que as relações entre diferentes etnias devem ser distantes e superficiais e só se concretizarem em locais impessoais, como ambientes de trabalho” (ACEVEDO; MUNIZ; NOHARA, 2011, p. 142). Com base em sua revisão de literatura, os pesquisadores argumentam que a superexposição de si mesmo pode ser uma estratégia dos grupos dominantes para que os dominados desejem sua posição e imagem (ACEVEDO; MUNIZ; NOHARA, 2011). Os pesquisadores argumentam que os estrategistas de políticas públicas devem regulamentar as publicidades na televisão para que essas passem a representar as minorias étnicas na mesma proporção em que aparecem na população brasileira, com papéis importantes e livres de estigmas, pois a televisão e a publicidade fazem parte da socialização das crianças no contexto contemporâneo (ACEVEDO; MUNIZ; NOHARA, 2011).

Ainda no campo das publicidades, Beleli (2005), em sua pesquisa sobre como a publicidade brasileira trabalha com as diferenças, analisou as campanhas publicitárias dos *Anuários de Criação* produzidas pelo Clube de Criação de São Paulo (CCSP), que reúne as propagandas vencedoras nos Festivais de Criação, do ano de 1975 a 2003. Para a pesquisa, a autora selecionou 889 publicidades divulgadas em revistas e *outdoors* e, entre estas, as que

principais, secundários ou figurantes); as interações entre os personagens (interações no grupo familiar, entre amigos ou vizinhos, no trabalho, impessoais ou se estavam sozinhos); e a idade dos personagens. Nas 86 peças publicitárias, contaram um total de 913 personagens; destes, 700 brancos (76,7%), 173 negros (18,9%) (o que indica que para cada personagem negro contaram 4 brancos) e 40 amarelos (4,4%).

evocavam diferenças. Também entrevistou nove profissionais do meio publicitário. O que constatou, entre outras coisas, foi que a raça negra se tornou mais visível nos últimos dez anos do material pesquisado – resultado da “descoberta”, segundo os publicitários entrevistados, da classe média negra. Para a autora, a entrada do negro na publicidade estaria vinculada ao mercado e suas demandas:

Vencendo o medo de muitos empresários, e dos próprios publicitários, de ‘queimar o produto’, nos últimos anos, a publicidade brasileira incorporou imagens de modelos percebidas como de pele mais escura nas campanhas publicitárias. A escassez e a tardia presença dessas imagens é justificada, por boa parte dos publicitários, pelas restrições dos clientes, exceto quando a ‘cor’ se subsume ao sucesso dos personagens (BELELI, 2005, p. 90).

“Queimar o produto” estaria vinculado ao critério de “boa aparência”, o que coloca os corpos negros em desvantagem em relação aos corpos brancos (de aparência europeia), pois esses sim são de boa aparência e, seguindo o raciocínio, vendem. Provavelmente, esse medo de “queimar o produto” ao associá-lo com personagens negros tende a ser visto não apenas na publicidade, mas em outras partes da mídia nacional.

Segundo os publicitários entrevistados pela pesquisadora, a utilização de corpos brancos seria justificada pelo critério de aparência; aparência essa que, de acordo com os mesmos, facilita a identificação entre o produto anunciado e o consumidor – tornando a publicidade eficaz (BELELI, 2005, p. 94). (Note que os publicitários partem da ideia de um consumidor branco). De acordo com Beleli (2005, p. 122), “na publicidade [...] ‘aparência’ define quem é ou não ‘lindo’ e um dos fortes atributos de beleza é a ‘cor’”.

Sendo a cor critério de definição de quem é lindo ou não, isso provavelmente significa que modelos brancos tendem a ser associados à beleza, saúde e bem-estar, sendo os representantes universais da espécie humana na publicidade. Outros dados da pesquisadora (BELELI, 2005) parecem confirmar isso: apenas 7 do total de peças vencedoras analisadas traziam corpos negros – e todas, com exceção da que trazia o jogador de futebol Pelé, “[...] associam a cor escura a situações de pobreza, delinquência, ou marcam a falta de bom senso” (BELELI, 2005, p. 93). A exceção da utilização de modelos brancos como representantes da humanidade geralmente foi vista naqueles produtos dirigidos para a pele morena e negra que trazem uma justificativa para a exibição de corpos negros na publicidade, qual seja, a especificidade do produto. No imenso universo dos produtos “não específicos”, são os corpos brancos que representaram o tipo humano.

Se os “não-brancos” são os “outros”, os “não-tão-humanos” (expressão nossa) entre os personagens da publicidade somente teriam espaço garantido, em muitos casos, com a

confirmação do modelo de humanidade – modelo branco. As cores escuras, então, apareceriam “marcadas”, isto é, personagens negros tenderiam a aparecer em contraste com personagens brancos: “[...] o hibridismo da ‘cor’ se aproxima mais do é percebido como ‘branco’, reforçando o argumento de que a ‘inclusão’ do segmento ‘negro’ na publicidade brasileira serve para ampliar o mercado, mas não altera os códigos dominantes” (BELELI, 2005, p. 122).

O que a pesquisa de Beleli indica é que a publicidade nacional passou a utilizar corpos negros para ampliar o mercado consumidor, não para representar a diversidade étnica de nosso país (BELELI, 2005, p. 155). Quando a publicidade o faz, tende a apresentar esses corpos junto a um personagem universal, o branco.

A pesquisa realizada por Corrêa (2006) também indica essa abertura para personagens negros na publicidade, que ocorre sem o abandono do personagem modelo branco. Corrêa (2006) realizou estudo com a representação do negro em dois anúncios de telefonia divulgados em revistas semanais de informação do estado de Minas Gerais. Em um dos anúncios, o negro masculino aparece ocupando a posição central, numa paisagem natural, entre dois personagens brancos masculinos. Esse espaço valorizado, entretanto, abre campo para a estereotipia, pois o negro é o único dos personagens que está sem camisa, com os músculos destacados (no outro anúncio analisado pela autora, não descrito aqui, o negro também aparece sem camisa). E apesar de ocupar a posição central da peça, não é o negro quem comanda a ação, pois os olhares de todos os personagens são guiados pela direção em que um dos personagens brancos, sentado, aponta. A autora interpretou esse personagem como uma representação do branco enquanto ser intelectual, a estudar a natureza, enquanto que ao negro cabe o papel de entrar em contato com a natureza desfazendo-se de suas vestes e exibindo força e sexualidade. Uma das estratégias do discurso do poder (e do senso comum), historicamente, é relacionar aos homens (brancos) à razão e à atividade intelectual, enquanto que as mulheres e os não-brancos são relacionados aos instintos, à natureza e às emoções (CORRÊA, 2006). Para a autora, a maneira pela qual os corpos negros são expostos, em contraste com a imagem dos corpos brancos, abre espaço para reflexões sobre estereótipos e relações de poder reafirmadas por essas representações.

Pesquisas sobre racismo em livros didáticos estão relacionadas diretamente com o presente estudo. Inseridos no grupo de pesquisa do NEAB-UFPR e do PPGE-UFPR, atualizamos o quadro organizado originalmente por Silva (2005) e revisto por Sérgio Luis do Nascimento (2009) e Tânia Mara Pacifico (2011), que representa uma síntese de resultados de pesquisas brasileiras sobre personagens negros e brancos em livros didáticos. Acrescentamos

algumas pesquisas (PACIFICO, 2011; MATHIAS, 2011; TONINI, 2001; RATTTS *et al.*, 2007; CARVALHO, 2008; RODRIGUES; CARDOSO, 2010; BOULOS Jr, 2008) e também o tópico “**Ausência ou sub-representação da África e de personagens negros no discurso científico-tecnológico**”.

- Pesquisas que apresentaram os personagens **brancos como representantes da espécie humana**, muito mais frequentes nas ilustrações, representados em quase a totalidade de posições de destaque (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; OLIVA, 2003; COSTA, 2004; RIBEIRO, 2004; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; FILHO, 2005; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; MATHIAS, 2011); personagem negro menos elaborado que o personagem branco (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; SOARES, 2009; JÚNIA, 2010, SOUZA, 2010; RIBEIRO DA SILVA, 2011; FARIAS, 2011; PACIFICO, 2011).
- Personagens negros **sub-representados nos livros didáticos** (ANA SILVA, 2001; BARROS, 2001 COSTA, 2004; PAULO SILVA, 2005; RIBEIRO, 2004; FILHO, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; SOUZA, 2010; LIMA, 2010; ROCHA, 2011; PACIFICO, 2011).
- Personagens **negros aparecem menos frequentemente em contexto familiar** (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988, 2001; PAULO SILVA, 2005; TEIXEIRA, 2006) e **desempenham número limitado de atividades profissionais**, em geral as de menor prestígio e poder (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; CRUZ, 2000; SOUZA, 2010; PACIFICO, 2011).
- **Crianças negras representadas em situações consideradas negativas** (ANA SILVA, 1988), raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (ANA SILVA, 1988, PAULO SILVA, 2005; RIBEIRO, 2004; TEIXEIRA, 2006; JÚNIA, 2010).
- Negros predominantemente 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 atuação e autonomia (PINTO, 1987; CHINELLATO, 1996; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006).
- Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentam as **concepções preconceituosas compartilhadas pelos personagens negros** (CHINELLATO, 1996).
- As crônicas mais frequentes em textos didáticos apresentaram os **personagens negros pobres ou miseráveis, que desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados** (CHINELLATO, 1996; TEIXEIRA, 2006; RATTTS *et al.*, 2007; ORLANDO, 2008; SOARES, 2009; FREITAS, 2009; LIMA, 2010; OLIVEIRA, 2010; ROCHA, 2011). Por outro lado, **as narrativas das crônicas desvelaram a existência do preconceito e o utilizaram para expor ao ridículo os agentes preconceituosos** (CHINELLATO, 1996).
- Personagens negros **em contexto sócio-cultural omitido**, prevalecendo valores da cultura europeia (NEGRÃO 1988; ANA SILVA, 1988, 2001; CHINELLATO, 1996; PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; OLIVA, 2003; COSTA, 2004; FILHO, 2005; PAULO SILVA, 2005, CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; CATEN, 2010; SOUZA, 2010).
- Textos que condicionam a representação **do negro como escravo**, vinculando-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo (OLIVEIRA, 2000; OLIVA, 2003; RIBEIRO, 2004; TEIXEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2010), associando o trabalho livre e o progresso do país aos brancos (CRUZ, 2000; RIBEIRO, 2004; FILHO, 2005; BOULOS Jr., 2008; WATTHIER, 2008; JÚNIA, 2010, CATEN, 2010; SOUZA 2010).
- Manutenção da **população negra confinada a determinadas temáticas** que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (OLIVEIRA, 2000; PINTO, 1999; CRUZ, 2000; COSTA, 2004; RIBEIRO, 2004; PAULO SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; BOULOS Jr., 2008; NASCIMENTO, 2009; JÚNIA, 2010; PACIFICO, 2011).
- **Omissão e superficialidade** ao estudo obrigatório do continente africano e das civilizações africanas conforme a **Lei de Diretrizes de Base 10.639/2003** (OLIVA, 2003; FILHO, 2005; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2006; TEIXEIRA, 2006; RATTTS, 2006; NASCIMENTO, 2009; CATEN, 2010; SOUZA, 2010; PACIFICO, 2011; MATHIAS, 2011).
- **Ausência ou sub-representação da África e de personagens negros no discurso científico-tecnológico**, que tende a considerar o personagem branco como único construtor da ciência ocidental (TONINI, 2001; RATTTS *et al.*, 2007; BOULOS Jr., 2008; RODRIGUES; CARDOSO, 2010).

QUADRO 2 – SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE NEGROS/AS E BRANCOS/AS EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS

FONTE: adaptado de Silva (2005, p. 14); com acréscimos de Nascimento (2009, p. 65); Pacifico (2011, p. 67).

Nascimento (2009) alerta para a necessidade de citação de outros trabalhos, necessário para a solidificação de diálogos, críticas e contraposições na área de conhecimento da pesquisa sobre racismo em livros didáticos. Apresentamos a seguir algumas dessas pesquisas sobre racismo em livros didáticos.

De acordo com Silva (2005) existe uma menor desigualdade entre personagens brancos e personagens negros em ilustrações de capas de livros didáticos de Língua Portuguesa, o que indica uma tentativa de difusão de uma imagem de igualdade racial. Ele constatou mudanças na forma com que os personagens negros foram apresentados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa ao longo dos anos: entre os títulos editados entre 1975 e 1983, a taxa de branquidade dos personagens ilustrados foi de 35,5 brancos para cada negro, enquanto que entre os livros editados entre 1994 e 2003 foi de 3,9 personagens brancos para cada personagem negro. (No caso dos personagens de ilustração de capa, foi de 6,3 personagens brancos para cada negro no primeiro período e 1,8 no último). Apesar das mudanças na forma como os personagens negros passaram a ser representados – principalmente a partir dos livros produzidos após o início das avaliações do PNLD (meados dos anos de 1990), avaliações que resultaram das críticas feitas por pesquisadores dos livros didáticos e por movimentos sociais, entre outros –, a apresentação de tais tipos de personagens continuava a ser de maneira menos complexa que os personagens brancos. Por exemplo, não recebendo nomes próprios com a mesma frequência ou aparecendo poucas vezes individualmente e com poucas relações familiares. Outro ponto a ser destacado foi a escassa participação de personagens negros infantis, o que pode indicar que os produtores dos livros didáticos partem do pressuposto de um leitor branco para os seus livros (SILVA, 2005).

A sub-representação por vezes acompanhada de estereotipia dos personagens negros é constatada pelos estudantes que recebem os livros didáticos brasileiros. Em pesquisa desenvolvida com estudantes do ensino fundamental e livros didáticos de Língua Portuguesa e História, Rozana Teixeira (2006) constatou, nos livros analisados, participação mais valorizada de negros em livros de Língua Portuguesa do que nos livros de História, comparativamente, ainda que sub-representados. No caso dos livros de História, os negros tendiam a ser apresentados de dois modos básicos: no passado como sinônimo de escravos; e no presente em situações de pobreza. Muitas ilustrações analisadas traziam comparações entre personagens com boas condições materiais de vida e personagens em situação da miséria, sendo que os personagens nessas situações tendiam a ser negros. Embora os textos dos livros apontassem para a inexistência de raças superiores ou inferiores, as ilustrações apresentadas

eram em sua maioria de negros inferiorizados (TEIXEIRA, 2006). Os estudantes entrevistados pela autora apresentaram em seus desenhos, sem exceção, negros em situação de sofrimento, muitos como escravos sendo açoitados. Nenhum desenho dos estudantes apresentava pessoas negras em situações presentes. Nas entrevistas, apontaram para a falta de personagens negros nos livros em relação à participação de brancos; também afirmaram que não gostavam de ver negros serem exibidos em situação de sofrimento. Os estudantes entrevistados declararam sentir orgulho de sua cor de pele, que gostariam de ver mais negros nos livros em situações consideradas normais, como em família, em profissões valorizadas, crianças brincando, super-heróis. Mas também relataram que os professores pouca atenção davam às discriminações que eles sofriam por parte dos outros estudantes, algo que o estudo de Cavalleiro (2005) também destaca.

Alfredo Boulos Jr. (2008) analisou ilustrações de personagens negros em três coleções de livros didáticos de História com melhor avaliação no PNLD 2004. Ele identificou alguns avanços na forma como o negro é apresentado nos livros, comparado com pesquisas anteriores, como a inserção da cultura afro-brasileira, e poucos negros em espaços de destaque social. Entretanto, constatou que as ilustrações apresentadas dos personagens negros muitas vezes eram desenhos ou pinturas e pouco em fotografias, o que ele considerou como indício de que os negros tendem a não ser representados no presente, e sim no passado brasileiro (BOULOS Jr., 2008). Também constatou que quando os livros apresentavam personagens negros na sociedade contemporânea, não havia relatos de como esses conquistaram seu espaço na sociedade, ou seja, omitiam os conflitos que existiram e que ainda existem. E quando da ocorrência de fotografias, poucas vezes os negros eram apresentados com nomes: muitas vezes tais imagens eram fotos pousadas, sem menção de lugar ou tempo. Os negros foram representados nas ilustrações do passado como escravos e nas fotografias do presente muitas vezes como marginais. Ele constatou que as vinhetas dos livros didáticos tendiam a utilizar mais personagens brancos do que negros, e já que as vinhetas trabalham com um tipo ideal de estudante, o tipo ideal indicado pelos livros, via de regra, era o estudante branco.

Provavelmente, uma das razões para a permanência de desigualdades entre personagens negros e brancos nos livros didáticos seja a pouca importância que essas produções dão às relações raciais no Brasil contemporâneo. Os livros didáticos tendem a tratar da questão racial no período pré-abolicionista, pouco discutindo-o nas relações sociais contemporâneas, de acordo com Luciane Watthier (2008). Na sua pesquisa com livros didáticos e com estudantes que utilizavam esses livros, muitas vezes os alunos confundiam racismo com formas de preconceito ao diferente, como o preconceito a pessoas portadoras de

deficiências físicas. Os estudantes, entretanto, apontaram a existência de racismo na sociedade brasileira, na sua maioria (72%), ao mesmo tempo em que a grande parte deles (87%) afirmou não ser racista. A autora alerta para a importância dos professores na utilização dos livros didáticos, que muitas vezes não tratam profundamente da questão racial brasileira, e que precisam estar atentos às formas de racismo implícitas no material utilizado (WATTHIER, 2008).

Mesmo os livros didáticos de ensino religioso não fogem da apresentação do branco como representante da espécie humana, de acordo com Nascimento (2009). O autor, em análise de livros didáticos de ensino religioso de 5ª à 8ª série, produzidos no Brasil entre 1977 e 2007, argumenta que os conteúdos dos livros analisados, com relação à apresentação de personagens negros e brancos em imagens e textualmente, tendiam a uma naturalização dos personagens brancos como representantes da humanidade e uma negação da existência ou estigmatização social do grupo negro. Os livros analisados também tendiam a apresentar os negros em posições subalternas, o que pode dificultar que esse grupo assumira posições de poder no Brasil. Embora nos últimos anos do período analisado os livros passaram a inserir de maneira qualitativamente valorizada as religiões de matriz africana, principalmente após a LDB, havia a tendência de relacionar tais religiões como espaços de personagens de cor negra, enquanto que o cristianismo, tomado como religião de referência, foi espaço de personagens de cor branca (NASCIMENTO, 2009). Estranho que isso ocorra em um país cuja população de pretos e pardos é quase metade e que o cristianismo, principalmente o católico, seja a religião declarada pela maioria.

Não somente os livros didáticos distribuídos pelos programas do livro (PNLD e PNLEM) são alvos de críticas de pesquisadores das relações raciais no Brasil. Pacífico (2011) constatou uma naturalização do personagem branco como representante da espécie humana, ao mesmo tempo em que os personagens negros, sub-representados, tendiam a ser estigmatizados em determinados contextos nos livros didáticos Público-Folhas de Educação Física e Língua Portuguesa, que reuniam artigos escritos por professores de escolas do ensino médio do Paraná e faziam parte de uma política de governo desse estado. Constatou que o livro de Educação Física atendia às definições sobre educação das relações étnico-raciais contidas na Lei 10.639/2003, ainda que com algumas contradições. Por sua vez, o livro de Língua Portuguesa apresentou *estigmatização* da mulher negra e personagens negros em contextos de miséria ou subalternidade.

Além de pesquisas que abordam o conteúdo dos livros didáticos e a recepção desses pelos professores e estudantes, também existem pesquisas que abordam como os diferentes

atores envolvidos com os programas do livro (professores, editoras dos livros didáticos, estudantes, o MEC) definem os rumos dessa política. Sebastião Peres (2002) realiza uma interessante discussão sobre o Programa Nacional do Livro Didático do MEC como estratégia de controle social sobre os conteúdos dos livros didáticos dos primeiros anos do ensino fundamental, em especial os livros de História. Para ele, a vigilância exercida pelo Estado através do PNLD é um risco e uma necessidade. Um risco porque o Programa pode servir a interesses de governos, avaliando livros didáticos que, por exemplo, apoiam determinados grupos. Por outro lado, o Programa é uma necessidade porque sem ele muitas das práticas preconceituosas e equívocos históricos continuariam a ser apresentados nos livros. Ele aponta que, para manter o ideal democrático de nossa sociedade, a vigilância do livro didático não é (e não deve ser) monopólio do Estado. É necessário que a sociedade esteja atenta acerca ao conteúdo dos livros e como está sendo feita a sua avaliação – ou seja, vigiar os livros e o vigia desses (PERES, 2002). Discutindo algumas pesquisas com recepção dos livros analisados pelo MEC, Peres (2002) aponta para a influência das editoras no processo de escolha dos livros. Ele afirma que as editoras são interessadas no mercado de livros didáticos; interesse apoiado pelas orientações do Banco Mundial, que recomenda que os livros didáticos estejam nas mãos do setor privado. No contexto geral do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), as editoras buscam participar, então, dos currículos nos países onde esses estão definidos, ou tentam impor currículos através de seus livros onde esses não estão totalmente definidos. De certa forma, o comportamento dos professores acaba por favorecer a atuação das editoras: eles costumavam analisar mais profundamente os livros didáticos que as editoras enviavam para as escolas e muitos não utilizavam o Guia dos Livros Didáticos (PERES, 2002).

Demos destaque aqui a pesquisas que analisaram desigualdades raciais em formas simbólicas em que o corpo humano é apresentado, tais como as telenovelas (GOMES, 2008), a publicidade televisiva (ACEVEDO; MUNIZ; NOHARA, 2011) a publicidade impressa (BELELI, 2005; CORREA, 2006), os jornais impressos (VAZ; MENDONÇA, 2002), a literatura infanto-juvenil (ARAUJO, 2010; OLIVEIRA, 2011) e as ilustrações em livros didáticos (parte da pesquisa de SILVA, 2005; NASCIMENTO, 2009; e o foco da pesquisa de TEIXEIRA, 2006; e de BOULOS Jr., 2008; e de PACIFICO, 2011). Tais estudos têm uma maior aproximação com a nossa pesquisa, que trata de personagens negros e brancos em ilustrações dos livros didáticos de Geografia. Poderíamos dizer que essas pesquisas indicam que o personagem negro tende: a) a ser sub-representando (ACEVEDO; MUNIZ; NOHARA, 2011) quando comparado ao percentual do grupo negro na população brasileira; b) a ter seu corpo estereotipado (BELELI, 2005; CORREA, 2006); c) a ter seu contexto estereotipado,

como no caso da apresentação de personagens negros ligados a espaços de religião de matriz africana (NASCIMENTO, 2009), ao mundo do trabalho (ACEVEDO; MUNIZ; NOHARA, 2011), ou de personagens negros em contextos de delinquência (VAZ; MENDONÇA, 2002; BOULOS Jr., 2008) ou de esportes; d) a ser excluído de determinados espaços, principalmente os relacionados a poder e status social (SILVA, 2005; ACEVEDO; MUNIZ; NOHARA, 2011).

2.3.1 Relações raciais em livros didáticos de Geografia

Ainda que questões curriculares de Geografia não sejam o foco de nossa pesquisa, parece-nos relevante situá-la em uma discussão sobre representação racial na disciplina de Geografia e nos livros didáticos. Rafael Sanzio A. dos Anjos (2005) destaca que nas escolas brasileiras:

[...] a forma mais usual de se ensinar geografia tem sido por meio do discurso do professor ou do livro didático. Não podemos perder de vista que muitos materiais didáticos têm desempenhado um papel muitas vezes decisivo na introjeção de conceitos errados, de forma velada ou explícita, assim como de estereótipos. Vejamos alguns exemplos: não se pode mais aceitar a difusão da escravidão como fato que se associa exclusivamente aos povos africanos, nem tampouco imagens do negro apenas como escravos ou no desempenho de atividades na sociedade sem prestígio; de não inserir devidamente o papel do negro brasileiro nos ciclos econômicos do país; de não revelar o contingente populacional de afrodescendentes atual no Brasil e sua importância; enfatizar que os africanos e seus descendentes são, também, responsáveis pela adequação aos trópicos da tecnologia pré-capitalista brasileira, como a mineração, a medicina, a nutrição e a agricultura; que a herança cultural trazida da África constitui a matriz mais importante da cultura popular brasileira e que é frequentemente relegada pela ideologia dominante ao folclore (ANJOS, 2005, p. 177).

A Geografia ensinada nas escolas pode contribuir para hierarquizações raciais (Renato SANTOS, 2010) ao situar certos grupos raciais em determinados espaços geográficos. Atua dessa maneira, por exemplo, quando situa a Europa, dita desenvolvida, como um espaço de predominância de população branca e toma a África, considerada subdesenvolvida, como espaço de população negra. Como diz Percy G. Hintzen (2007), como a noção de raça está vinculada às origens territoriais, os brancos são vistos como aqueles que estão ligados à Europa e, portanto, são os portadores da civilização; por outro lado, os negros estão relacionados à África, um local colonizado e que seria “naturalmente” subdesenvolvido. De acordo com Santos (2010), a própria noção de lugar “desenvolvido”, “em desenvolvimento” e

“subdesenvolvido” aponta para a Europa como o “topo” da suposta escala evolutiva da sociedade humana.

Santos (2010) argumenta que os conhecimentos que são trabalhados em Geografia desde as séries iniciais do ensino fundamental permitem aos sujeitos e grupos relacionarem-se com o mundo, além de possibilitar um posicionamento do indivíduo e do grupo no espaço e no tempo:

É por isso que saberes da Geografia começam a ser trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental abordando o espaço vivido do aluno – sua casa, seu trajeto da casa para a escola, seu bairro, o próprio espaço da sala de aula. Isto serve para a construção de raciocínios de abstração espacial, que vão permitir que as informações sobre o mundo como um todo – inapreensíveis à percepção humana – ganhem sentidos e relações com a vivência e a experiência. E, vivemos e experimentamos o mundo construindo-o (SANTOS, 2010, p. 143).

Mas a Geografia, assim como a História, tende a tomar a Europa como centro de referência para o ensino²³. Conhecimentos sobre o continente africano tendem a ser trabalhados somente após o início da exploração europeia de recursos naturais e humanos. O mesmo vale para o resto do mundo, que costuma ser visto como um mapa distorcido em que a Europa é apresentada no centro (SANTOS, 2010).

O autor ainda afirma que os livros didáticos de Geografia não problematizam as relações raciais na formação do Brasil:

Algumas coleções de livros didáticos de Geografia, mais recentemente, vêm incorporando informações sobre desigualdades raciais, falando sobre racismo e seus impactos, mas, ao falar disso, não abordam o fato de que as relações raciais são historicamente um dos pilares ideológicos da ideia de nação no Brasil. Encontra-se até mesmo em alguns volumes a menção e a crítica à ideia da “Democracia Racial”, mas raramente se aponta sua importância na construção de projetos de país – na verdade, importância da forma como se estruturam as relações raciais. Antes da independência do Brasil isto já era uma questão posta, que se acentua ao longo do século XIX e ganha centralidade até hoje, estando nas bases dos projetos e ideias de nação (2010, p. 153).

Santos (2010) aponta que os livros didáticos modificaram um pouco a forma como apresentam as relações raciais no Brasil, abandonando o discurso da democracia racial. Entretanto, isso não superou a hierarquização entre brancos e negros e indígenas: os capítulos

²³ A origem da Geografia, como ciência estabelecida, está na Europa do século XIX (Antônio MORAES, 1989). Assim como grande parte das ciências estabelecidas nessa época, em que as grandes potências imperialistas europeias dividiam os territórios ditos atrasados – como a África e a Ásia –, o discurso da Geografia também é eurocêntrico. Como argumenta Carlos Porto-Gonçalves (2007, p. 10), ela se encaixa no discurso da modernidade, que tende a ver “[...] cada lugar do mundo não a partir de si mesmo, mas como se fosse um estágio da evolução da Europa. Assim, sobrevaloriza o tempo, ainda que numa perspectiva unilinear, e ignora o espaço onde mais que um tempo linear convivem diferentes temporalidades, enfim onde habita a simultaneidade”.

que tratam da origem do povo brasileiro tendem a apresentar uma diversidade de origens do branco (imigrantes alemães, portugueses, etc.), o mesmo não ocorrendo com negros e indígenas (SANTOS, 2010).

Santos (2010) apresenta algumas estratégias de ação²⁴, para os professores, que podem ser úteis para enfrentar o racismo e o eurocentrismo no ensino de Geografia, considerando a alteração da LDB (por meio da Lei 10.639/2003) como oportunidade. Aqui destacamos quatro delas:

1) Debater a relação existente entre raça e modernidade (estudar como a raça tem sido evocada para estabelecer hierarquizações entre europeus e povos dominados, e como isso tem se relacionado com a história do capitalismo mundial);

2) Passar a ensinar sobre a História e Geografia africana a partir do ponto de vista da África, abordando os pensadores do pós-colonialismo e as formas de resistência dos africanos em seu território. Em outro texto (SANTOS, 2005), o autor defende que o estudo da Geografia do continente africano precisa ser mais valorizado nas escolas, uma vez que metade da população brasileira é composta por descendentes de africanos. Entender as particularidades territoriais e socioculturais do continente africano ajuda a compreender a própria dinâmica da diáspora do negro para o Brasil. Aponta que permanece no ensino de Geografia e nos livros didáticos um imaginário negativo acerca da África, elaborado durante a exploração de recursos minerais e humanos do continente;

3) Superar o branqueamento do território e branqueamento da população existente no currículo. Importante resgatar que alguns territórios no Brasil foram colonizados por imigrantes europeus em uma tentativa deliberada do Estado de branquear esses territórios. E também desconstruir as imagens presentes em muitos livros didáticos que, ao retratarem áreas da região sul do Brasil, tendem a apenas considerar construções de influência europeia no território, como as casas típicas de colônias, desconsiderando as contribuições de indígenas e africanas nessas regiões;

4) Estudar as comunidades de remanescentes de quilombos, partindo da premissa de que elas representam uma das inúmeras formas de resistência dos negros no Brasil, tanto no passado (quando os quilombos foram formados) quanto atualmente, como patrimônio cultural.

²⁴ As sugestões de Santos (2005) fazem parte dos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto Geografia Afro-brasileira. O projeto teve início em 1987, em uma contribuição no Curso de Especialização em Introdução às Culturas Africanas no Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO – UFBA). Desde 1997, o projeto faz parte do Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA) do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília. O projeto realiza, entre outras coisas, o mapeamento das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil (ANJOS, 2007).

Poderíamos incluir que outra oportunidade, permitida pela própria lei 10.639/2003, é uma análise de quais espaços são ocupados pelos grupos raciais nos livros didáticos de Geografia.

Optamos por apresentar as pesquisas que destacam formas de hierarquização racial entre negros e brancos ou formas de racismo nos livros de Geografia em separado, para uma melhor análise crítica do que tem sido produzido nesse campo. As pesquisas aqui apresentadas são os estudos mais recentes; não realizamos uma ampla revisão de literatura sobre o tema. Poderíamos citar, assim como Ratts (2010), a pesquisa de Micheline Ladouceur (1992 *apud* RATTS, 2010) como uma das pioneiras no campo das relações raciais e livros didáticos de Geografia. Segundo Ratts, a autora realizou pesquisa sobre negros e indígenas em livros didáticos de Geografia veiculados durante a ditadura pós 1964 no Brasil. Os mapas apresentados nos livros não traziam a territorialidade negra (quilombos) e apenas um trazia dois grupos indígenas, o que indicava que indígenas e negros eram desterritorializados e dissolvidos na identidade nacional no discurso dos livros didáticos do período analisado (LADOUCEUR, 1992 *apud* RATTS, 2010).

Os livros didáticos de Geografia, de acordo com Ivaine Tonini (2001), assumem discursos de verdade, de ciência, sobre etnias e continentes. A autora argumenta, entre outras coisas, que os livros de Geografia colocam as identidades étnicas distintas da identidade da Europa/Estados Unidos como subalternas. O discurso dos livros didáticos hierarquiza os povos. Os livros escolhidos pela autora em sua pesquisa, dos anos finais do ensino fundamental, tratavam de assuntos relacionados a outros continentes e etnias. As etnias tendiam a ser apresentadas “coladas” com os continentes. Os textos não mais usam o conceito de raça e sim de etnia. Ainda assim, a autora alerta que etnia estava sendo usado no sentido racial: quando os textos falavam da composição da América Latina apontavam para a diversidade de etnias que aqui chegaram, com ênfase nos negros, mas não fazia o mesmo ao tratar da Europa (TONINI, 2001). Seria como se a existência de certa pureza racial justificasse a supremacia econômica da Europa sobre o resto do mundo (o negro e o amarelo não eram citados como fazendo parte da Europa), e a cor de pele seria um marcador. Para cada etnia haveria um lugar específico dentro do livro. Assim, enquanto os europeus e americanos aparecem em contextos de tecnologia e urbanização, os asiáticos e africanos aparecem em contextos de pobreza ou com atividades manuais. Para a autora, os livros didáticos, inseridos em relações de poder de uma sociedade, servem para legitimar as identidades étnicas, como se não fossem construções sócio-históricas (TONINI, 2001).

Alex Ratts *et al.* (2007) realizaram estudo acerca da representação do negro e da África em ilustrações nas duas coleções de livros de Geografia destinados às séries finais do ensino fundamental mais utilizadas na rede municipal de ensino de Goiânia. As duas coleções analisadas foram **Geografia Crítica** (editora Ática), que era utilizada por 24,29% das escolas e **Geografia** (editora Moderna), utilizada por 9,34% das escolas²⁵.

Foi identificado que nas coleções havia pouca referência à população negra. Quando os negros eram representados, eram em espaços estereotipados. A partir da leitura dos estereótipos, os autores criaram as seguintes categorias:

África apresentada como miserável, pobre e selvagem.
Imagens ligando o negro e a negra à pobreza e à miséria.
Representação de negros e negras em funções sociais inferiores.
Negro/a representado/a como escravo/a.
Negro e negra colocados em função de “falso status social”.

QUADRO 3 – ESTEREÓTIPOS DO NEGRO E DA ÁFRICA ENCONTRADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

FONTE: adaptado de Ratts *et al.* (2007, p. 51)

Os autores discutem cada estereótipo. No exemplo da África, o caos da miséria social é, estranhamente, também apresentado como homogêneo no continente. Quanto às práticas religiosas africanas, essas foram tratadas como fetichistas ou animistas. A origem do comércio de negros como escravos foi atribuída pelos livros aos próprios negros africanos e sua estrutura social que, em lutas internas entre grupos étnicos, escravizavam uns aos outros. A participação de europeus ou outros povos no tráfico negreiro foi desconsiderada. A África urbanizada não apareceu nas coleções, o que vai ao encontro da pesquisa de Tonini (2001), que apontou que nos livros didáticos de Geografia os africanos são retratados em contextos de pobreza, enquanto os europeus são retratados em contextos de urbanização. Não foi apresentada uma diversidade social e espacial do continente.

No estereótipo “negros como pobres e miseráveis”, para Ratts *et al.* (2007), o problema não é a apresentação dos negros nesses campos, considerando a participação da população negra entre os mais pobres, mas sim a ênfase dessas ilustrações, ligando o negro à pobreza. As causas da pobreza da população negra não são discutidas pelas coleções. Frequentemente, negros e negras apareceram em espaços sociais de subalternidade: persistência, segundo os autores, das práticas do regime escravista, que colocava negros e

²⁵ Os autores não informam no artigo em qual PNLD essas coleções foram recomendadas. Considerando a data de publicação do texto, é provável que tenha sido o PNLD de 2005. No PNLD de 2008 essas duas coleções também foram recomendadas.

negras em serviços braçais. Também observaram o que descreveram como fixação do negro em espaços de serviço braçal. No caso da retratação do negro como escravo, os autores argumentam que é preciso uma maior discussão sobre essa associação, principalmente em livros ausentes de representações positivas. As coleções não falavam sobre as formas de sociedades da África antes do colonialismo. Também não falavam das resistências do negro no Brasil, como os quilombos.

Na categoria que denominaram de “falso status social positivo”, inspirados em Silva (2003 *apud* RATTIS *et al.*, 2007), os autores argumentam que a apresentação de negros como jogadores de futebol, dançarinos e cantores é um falso status social positivo. Falso porque, como os negros tendem a aparecer mais nesses papéis valorizados do que em outros da sociedade, pode favorecer uma naturalização da raça negra a tais contextos, mais relacionada à emoção, força física e sensualidade – ou seja, papéis diretamente vinculados aos instintos. Os autores pouco discutem os personagens brancos. Apenas declaram que esses eram relacionados à beleza e à qualidade de vida. Uma das exceções aos estereótipos foi a ilustração do ex-presidente da África do Sul, Nelson Mandela, símbolo da luta antirracista dos negros daquele país e internacionalmente. Preocupados com as ilustrações dos livros, os autores apontam que a seleção de imagens, fotografias e ilustrações muitas vezes é de responsabilidade da editora, não deles próprios.

Essa seleção de ilustrações que constantemente sub-representa a participação de personagens negros é percebida pelos estudantes leitores dos livros didáticos. De acordo com Ednéa Carvalho (2008), os alunos sentem incômodo com a constante presença de negros sendo apresentados em fotografias nos livros didáticos morando debaixo de viadutos e mendigando. Na sua pesquisa, os estudantes também relataram que percebem quando os professores valorizam a aparência de determinados alunos em detrimento de outros; e quando alguns estudantes começam a fazer piadas de mau gosto durante as aulas, no momento em que os professores começam a falar da África (CARVALHO, 2008). Quanto aos professores, eles relataram certa dificuldade para trabalhar com a questão racial e da África por meio dos livros, pois o continente africano tendia a ser retratado como menos civilizado. Também faziam associação entre a questão africana e a escravidão, como se falar de uma fosse necessariamente falar de outra. Um professor relatou que uma de suas alunas perguntou se havia escolas na África e se havia também universidades. Outro professor atribuiu aos pais a responsabilidade pela postura dos estudantes diante de práticas racistas: se os pais de filhos negros educassem seus filhos para se defenderem de situações de racismo, não sofreriam com discriminação e racismo. Entretanto, a pesquisadora não deixa explícito em seu texto o

número de estudantes, professores e funcionários entrevistados e suas características gerais (sexo, idade, cor/etnia), e nem se as opiniões apresentadas consistem em regras ou exceções.

As piadas de mau gosto que ocorrem em sala de aula e a dificuldade de alguns professores em trabalhar conteúdos relacionados ao continente africano podem estar ligadas às formas de racismo e estereótipos presentes nos livros didáticos de Geografia. Raphael Costa e Diego Dutra (2009) argumentam que os livros de Geografia muitas vezes trazem visões estereotipadas da África e dos negros, o que precisa ser modificado. A Lei 10.639/2003, segundo os autores, pode contribuir para essa modificação. Na coleção de livros didáticos de Geografia para os anos finais do ensino fundamental analisada, os autores observaram que em relação às profissões, negros e moradores do continente africano tenderam a aparecer em posições de baixo status, muitas vezes no mercado informal. No livro dedicado à formação da sociedade brasileira (6ª série), a contribuição do negro foi reduzida ao plano cultural, com a capoeira e as religiões de matriz africana. Para Costa e Dutra (2009) isso seria uma forma de mistificação e folclorização da cultura negra. Relacionado com a pesquisa de Ratts *et al.* (2007) podemos dizer que tais estereótipos atuam como falsos status positivos do negro no Brasil. Entretanto, no artigo que tivemos acesso, Costa e Dutra (2009) não deixam explícito o porquê dessa mistificação/folclorização. Em um dos livros, havia comparações entre moradias de continentes distintos. Moradias africanas, representadas por construções simples em aldeias, eram comparadas com construções dos países desenvolvidos; exemplo esse de hierarquização implícita, em nossa opinião, como o visto por Tonini (2001) em sua pesquisa.

Costa e Dutra (2009) verificaram que o discurso em relação à África do Sul e ao Egito continha certas particularidades em relação a outros países do continente africano. Constataram que em alguns momentos a presença branca era destacada nesses países e a Cidade do Cabo foi comparada às cidades europeias em termos de IDH. Ainda assim, a África, no geral, não foi vista como igual diante da Europa (COSTA; DUTRA, 2009). Com relação ao Egito, os autores interpretaram que a presença de brancos nas representações desse país seria uma tentativa de embranquecimento para afastá-lo do continente africano. De acordo com a pesquisa de Tonini (2001), as etnias tendem a aparecer “coladas” com os continentes; então, podemos dizer que a tentativa de embranquecimento que afasta o Egito da África aproxima-o da Europa.

A África foi apresentada como continente rico em minérios, mas marcado por conflitos locais, muitas vezes motivados pela disputa por riquezas minerais. A coleção deixou de contextualizar esses conflitos e indicar os interesses estrangeiros que também os

motivavam (COSTA; DUTRA, 2009). O continente muitas vezes foi retratado como necessitando da ajuda mundial para resolver seus problemas sociais e econômicos.

Interpretamos que parte da construção social em torno de uma África que precisa de ajuda dos outros continentes desconsidera o contexto sócio-histórico em que as desigualdades foram (e são) produzidas no continente africano e entre o continente africano e os demais continentes. Desconsidera como a África se insere nas relações de poder da economia globalizada e o longo período em que teve seus recursos explorados. Além disso, o etnocentrismo europeu despreza a contribuição africana ao saber científico.

Em relação ao livro de sétima série, a presença de negros diminuiu. Segundo Costa e Dutra (2009), isso provavelmente estaria ligado ao fato de esse livro ser mais tecnicista do que os outros da coleção: é mais dedicado à Geografia física. Eles apontam que isso pode estar relacionado à impossibilidade de representação da África no discurso científico. Podemos considerar mais do que isso: certa resistência implícita em apresentar o negro nesses discursos.

Maria Rodrigues e Eduardo Cardoso (2010) apresentaram pesquisa na qual analisaram livros de História e Geografia, e também aplicaram questionários para alguns professores com a temática sobre a representação dos negros nos livros didáticos e a Lei 10.639/2003. Analisaram um livro de Geografia de 6ª série, de 2003, anterior à Lei 10.639/2003, e um de 8ª série, posterior à referida lei, de 2007. Encontraram inúmeros estereótipos nos dois livros analisados, relacionando o negro à passividade e à inferioridade, o que consideram grave, já que a Geografia tem um importante papel na temática afro-brasileira, notadamente na análise de diferentes territórios e grupos étnicos ao redor do globo. As fotografias sobre a África apresentadas nos livros traziam personagens negros em situações de pobreza – via de regra, achado semelhante à pesquisa de Tonini (2001) e Ratts *et al.* (2007) e que os professores e estudantes da pesquisa de Carvalho (2008) relataram. O livro editado antes da Lei 10.639/2003 abordava temas relacionados à população negra no Brasil de maneira folclorizada, a partir do olhar do europeu. Poucas vezes os livros apresentaram visões positivas do continente africano, mesmo no caso do livro posterior à Lei 10.639/2003 que, ao tratar do continente africano em diversos aspectos, acabou dando muita ênfase à pobreza e ao elevado número de pessoas soropositivas. Para os pesquisadores, esse problema de estereótipos pode resultar em reprodução dos mesmos acerca da população negra em sala de aula, principalmente quando associado ao pouco conhecimento acerca da Lei 10.639/2003 que os professores apresentaram nos questionários (RODRIGUES; CARDOSO, 2010).

As pesquisas com livros de Geografia aqui apresentadas podem ser sintetizadas, em seus achados, em quatro pontos: 1) a associação do negro e do continente africano à pobreza e posições sociais inferiores (TONINI, 2001; RATTS *et al.*, 2007; CARVALHO, 2008; RODRIGUES; CARDOSO, 2010); 2) a ausência da África no discurso científico-tecnológico (TONINI, 2001; RATTS *et al.*, 2007; RODRIGUES; CARDOSO, 2010); 3) o negro representado como escravo (RATTS *et al.*, 2007); 4) a folclorização do negro brasileiro (RATTS *et al.*, 2007; RODRIGUES e CARDOSO, 2010), que acreditamos estar relacionada às piadinhas que os estudantes da pesquisa de Carvalho (2008) disseram ocorrer quando estudam o negro e o continente africano.

Em nossa opinião, uma crítica que pode ser feita às pesquisas com livros de Geografia aqui apresentadas é que tendem a focalizar em demasia nos personagens negros e acabam deixando de lado um estudo mais detalhado de como os brancos são tratados pelos livros didáticos. Isso pode ser visto já nos objetivos de muitas das pesquisas: apresentar como o negro, a África ou ambos são representados pelos livros de Geografia. Interpretamos que de certa forma isso não apenas resulta da naturalização do branco como modelo de normalidade, mas também ajuda a manter essa situação. É como se já estivesse implícito qual seria o modelo a ser seguido ou tomado como ideal para se analisar os grupos “racializados”.

Neste capítulo tratamos de particularidades das relações raciais no Brasil, de maneira breve, analisando alguns dados acerca de desigualdades estruturais entre negros e brancos e também desigualdades nos produtos simbólicos, dando destaque aos livros didáticos e aos livros didáticos de Geografia. O capítulo faz parte daquilo que Thompson (1995) chama de análise do contexto sócio-histórico, em que as formas simbólicas são produzidas e veiculadas. Nesse sentido, analisar as relações raciais em livros didáticos de Geografia deve considerar: aspectos do racismo brasileiro, entendendo esse como parte das relações sociais do país; desigualdades estruturais entre os grupos raciais, derivadas do racismo; desigualdades existentes nas formas simbólicas produzidas em uma sociedade racista.

Podemos apontar uma breve consideração aqui: os livros didáticos podem, em tese, atuar ajudando a estabelecer ou manter as desigualdades raciais no Brasil, mas também podem atuar de modo a auxiliar na superação dessas desigualdades. Comparando com outras produções simbólicas, os livros didáticos, que dependem de políticas educacionais específicas para a sua produção, podem atuar de maneira privilegiada para a superação de formas de hierarquização racial presentes nas formas simbólicas, já que o movimento negro e outros atores sociais têm conquistado vitórias importantes no campo das políticas educacionais.

CAPÍTULO 3 - O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E O PNLD/2010 GEOGRAFIA

Neste capítulo, apresentamos como funciona o PNLD e realizamos uma breve análise comparativa dos Guias e editais do livro didático em Geografia dos PNLDs de 2004, 2007 e 2010 quanto à representação étnico-racial. Também apresentamos uma breve caracterização dos livros aprovados no PNLD/2010 Geografia. Esse capítulo integra-se à análise do contexto sócio-histórico de produção e difusão dos livros didáticos, pois analisar os Guias e editais nos indica como esses respondem às pressões existentes quanto a uma representação racial da população brasileira nos livros didáticos sem hierarquias.

3.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE é uma:

[...] autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que atua no financiamento das ações suplementares voltadas, principalmente, para o ensino fundamental público ofertado por estados e municípios. Essa autarquia tem importante papel nas políticas federais para a educação, uma vez que tem por objetivo viabilizar aquilo que a Constituição Federal define, em seu artigo 211, como exercício da função supletiva e redistributiva da União em relação às demais esferas governamentais, com o objetivo de garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino (CRUZ, 2009, p. 23).

O objetivo de garantir padrão mínimo de qualidade de ensino e a equalização das oportunidades faz parte do FNDE no contexto pós-Constituição de 1988. O FNDE, entretanto, é anterior ao período democrático da Constituição. Ele foi instituído no contexto da ditadura militar brasileira. Em 1968 foi criado o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDEP), transformado em FNDE por meio da Lei nº 5.537 e do Decreto nº 872 de 15 de dezembro de 1969 (CRUZ, 2009, p. 201). Seu principal objetivo era (e ainda é) captar recursos financeiros para os programas destinados à educação.

Os recursos financeiros do FNDE para atendimento da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, de acordo com a LDB) têm como principal fonte

o salário-educação²⁶. O salário-educação é uma forma de contribuição social, criada nos anos de 1960, pela Lei 4.440/1964, sendo que a LDB de 1996 o coloca como uma das principais fontes²⁷ de recursos para a educação pública brasileira. Ele corresponde a 2,5% da folha de pagamento das empresas vinculadas à Seguridade Social (CRUZ, 2009, p. 184). Os recursos do salário-educação são assim distribuídos: 90% para os entes da federação e 10% para a União.

José Carlos Melchior (1997 *apud* Rosana Cruz, 2009) argumenta que embora quem custeie o salário-educação seja diretamente as empresas, indiretamente a própria população acaba arcando com essa contribuição social, pois essa é repassada nos preços dos produtos consumidos.

Os recursos financeiros captados pelo FNDE podem ser dirigidos aos estados, aos municípios, ao Distrito Federal e a ONGs sem fins lucrativos. No contexto pós-Constituição de 1988, a atuação do FNDE é atrelada ao modelo federalista brasileiro. Suas modalidades de assistência financeira refletem o modelo federalista (CRUZ, 2009).

O repasse do financiamento do FNDE ocorre por meio de três tipos de assistência financeira: automática, voluntária e direta. A assistência financeira automática é aquela em que ocorre o repasse direto em conta corrente dos entes da federação. Podem ser transferências constitucionais, isto é, determinadas pela Constituição Federal (independentes das gestões presidenciais), como as quotas estaduais e municipais do salário-educação e como era na complementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e como é atualmente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Podem também ser transferências legais, ou seja, previstas em leis específicas que determinam a forma de habilitação, transferência, aplicação e como deverá ocorrer a prestação de contas dos recursos (CRUZ, 2009). Exemplos de transferências legais ocorrem no Programa Dinheiro Direto na Escola e o Programa Nacional de Alimentação Escolar.

A assistência financeira voluntária é definida por Cruz (2009, p. 216-217) como um tipo de transferência discricionária. Ela geralmente resulta de convênios para financiamento de projetos educacionais, que dependem de fatores técnicos e políticos. Para isso, o Conselho Deliberativo do FNDE elabora critérios específicos voltados para as diferentes etapas da

²⁶ Até 2005 o salário-educação era destinado apenas ao ensino fundamental público (Andréa GOUVEIA; Andrea POLENA, 2010). A partir do Decreto nº 6003/2006 ele passou a ser destinado a toda educação básica pública.

²⁷ Além do salário-educação, os recursos da educação brasileira provêm de impostos, tais como o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), o Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) e o Imposto de Renda.

educação básica. Esses critérios são tomados em conta para a elaboração de projetos por meio da apresentação de Planos de Trabalhos Anuais (CRUZ, 2009).

A assistência financeira direta é aquela na qual o executor da aquisição e distribuição de produtos para os entes federados (estados, municípios e Distrito Federal) é o próprio FNDE. O PNLD, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) são exemplos²⁸ dessa atuação do FNDE. Como o PNLD é o foco do presente texto, fazemos uma breve exposição de seu funcionamento.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado no ano de 1985²⁹, por meio do Decreto nº 91.542 (CRUZ, 2009). Seu principal objetivo é a distribuição de livros didáticos aos estudantes das redes públicas de ensino fundamental. A criação do PNLD possibilitou a abolição dos chamados livros descartáveis, até então utilizados, com a possibilidade de criação de bancos (reservas) de livros. Aos professores foi garantida, pelo menos no discurso oficial, a autonomia para a escolha dos livros que utilizam em sala de aula. O PNLD é um dos três programas voltados ao livro didático do Estado brasileiro. Os outros, também vinculados ao FNDE, são o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Segundo Cruz (2009), a maior parte dos programas do FNDE toma como referência as matrículas do ano anterior para sua execução, mas o PNLD adota uma projeção de crescimento das matrículas, criando uma reserva técnica para garantir que todos os estudantes das escolas públicas de ensino fundamental cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) recebam os livros nos componentes curriculares Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Dicionários de Língua Portuguesa (para os estudantes ou para as escolas) também são distribuídos em alguns anos do programa.

²⁸ Cruz (2009) aponta que nos primeiros anos do PNLD ocorreram exceções em que alguns estados executavam diretamente o programa.

²⁹ Não foi a primeira medida para legislar sobre políticas do livro didático adotada pelo Estado. Em 1929, o Estado brasileiro criou um órgão para legislar sobre políticas do livro didático: o Instituto Nacional do Livro, considerado a versão embrionária do PNLD (<<http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>>. Acesso em: 15/02/2011). Em 1938, por meio do Decreto-Lei 1.006/1938 que o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com a primeira política de legislação e controle de produção e circulação dos livros didáticos. Em 1945, o Estado consolidou a legislação sobre condições de produção, importação e utilização do livro didático, e restringiu ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

O PNLD possui dez fases características de execução, de acordo com o site do FNDE³⁰. A primeira delas é a inscrição das obras pelas editoras interessadas em participar. No Diário Oficial da União, o edital que estabelece as regras de inscrição dos livros é publicado três anos antes do ano de referência de cada PNLD (por exemplo, o edital do PNLD de 2010 foi publicado em 2007).

A segunda fase é a triagem e avaliação. O Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) é o responsável por verificar se as obras se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Esse é o momento da triagem. No momento seguinte, de avaliação, os livros selecionados são encaminhados para a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC). Cabe à Secretaria a avaliação pedagógica dos livros: ela escolhe especialistas, docentes universitários de cada disciplina, que juntos formam a comissão de avaliação pedagógica dos livros, para analisar as obras, conforme os critérios do edital.

Embora o PNLD exista desde a metade dos anos de 1980, a comissão de avaliação pedagógica dos livros somente foi criada em 1996 (CRUZ, 2009). O motivo para sua criação foi impedir a recomendação de livros didáticos que trouxessem erros conceituais ou formas de preconceitos (SILVA, 2005; CRUZ, 2009).

A avaliação é realizada de maneira “cega”: os livros enviados para os avaliadores não são identificados com títulos, nomes dos autores ou editoras. Os mesmos especialistas elaboram resenhas dos livros, que são partes dos Guias de Livros Didáticos do PNLD. As editoras que têm suas obras reprovadas pela avaliação recebem um relatório explicitando o motivo da reprovação que pode, de acordo com Balardino (2009), conter sugestões de alteração no livro didático.

Martins, Sales e Souza (2009) argumentam que o MEC, ao aprovar algumas obras e excluir outras, impõe o que e como deve ser ensinado³¹. Os autores afirmam que no discurso o MEC atribui aos professores as escolhas dos livros didáticos, mas de fato eles escolhem aquilo que já passou por uma escolha prévia segundo critérios do PNLD. Os autores apontam para a forte influência das editoras junto aos professores na tomada de decisão a respeito dos livros a serem adquiridos (MARTINS; SALES; SOUZA, 2009), entretanto não aprofundam a discussão quanto ao reduzido número de editoras que participa das vendas de livros didáticos. Em nossa opinião, o Estado enquanto comprador das obras didáticas deve estar atento ao que compra, portanto deve influenciar diretamente o que é ensinado em sala de aula com os livros.

³⁰ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>>. Acesso em: 15/02/2011.

³¹ Apple (1995) afirma que frequentemente o livro didático é parte de um sistema de controle do Estado acerca do que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, os resultados e os objetivos desse ensino.

Ainda assim é preciso atentar para diversas formas existentes de fiscalização dessa ação do Estado.

De acordo com Garrido (2008), a profissionalização do setor editorial de livros didáticos e a transformação de editoras outrora familiares em grupos empresariais foi consequência do rígido sistema de avaliação e da postura do Estado como comprador de livros. Nesse raciocínio, Bezerra e Luca (2006) afirmam que o Estado não interfere diretamente no campo editorial de livros didáticos. Entretanto, como principal comprador, ele acaba influenciando esse campo e os grupos editoriais buscam adequação as suas exigências.

Garrido (2008) afirma que os grupos empresariais movimentam capital estrangeiro e seu grande diferencial em relação às antigas editoras familiares seria o poder de marketing, os recursos disponíveis para elaborar obras com múltiplos autores (para adequação as exigências do Estado) e a compra de direitos autorais de obras clássicas.

A terceira fase do PNLD é o envio do Guia do Livro Didático para as escolas cadastradas no Censo Escolar e a disponibilização desse no site do FNDE, que ocorre no ano anterior ao envio dos livros. O Guia do Livro Didático de Geografia de 2010, por exemplo, traz informações quanto ao número de coleções e livros regionais apresentados para a avaliação do PNLD, o número de coleções e livros aprovados e reprovados, as resenhas dos livros e coleções e uma caracterização geral das coleções e livros regionais. Essa caracterização geral é apresentada quanto à abordagem temática, abordagem metodológica e abordagem conceitual. As resenhas das coleções e livros (apenas das coleções e livros aprovados) ocupam a maioria das páginas do Guia. Elas resumem o perfil das coleções e livros, como os conteúdos são organizados (os volumes, capítulos, unidades temáticas, manual do professor, etc.) e a proposta de cada coleção/livro para o ensino da disciplina. Também há espaço para uma breve apresentação do Manual do Professor.

A quarta fase do PNLD é a escolha feita por cada escola. Em termos ideais, professores e diretores analisam o Guia e escolhem as obras que melhor atendem às necessidades de seu estabelecimento de ensino. Eles devem escolher duas opções de livros ou coleções em cada disciplina. De acordo com o Guia dos Livros Didáticos de 2010:

[...] as coleções selecionadas como primeira opção são negociadas com os detentores dos direitos autorais. Os resultados nem sempre são os esperados, o que pode ocasionar a impossibilidade de aquisição de uma ou mais coleções escolhidas. Daí a importância da segunda opção, que deve ser tão 'pra valer' quanto à primeira, para não comprometer todo o investimento da equipe e do próprio PNLD. Portanto, não será demais repetir: *a segunda opção também é uma opção*, e não pode ser desperdiçada com uma escolha aleatória. Por isso mesmo, deve envolver uma

editora diferente da primeira, para evitar que eventuais obstáculos na negociação comprometam ambas as escolhas (BRASIL/MEC, 2009, p. 8, destaque no original).

Ou seja, os professores fazem a opção por duas coleções de livros, de editoras diferentes, para que o FNDE possa negociar em busca dos melhores valores dos livros. Célia Cassiano (2007) defende que o PNLD, em comparação com outras políticas de livros didáticos existentes em países da América Latina, pode ser considerado o mais democrático. Democrático porque os professores têm uma variedade de livros disposta no Guia para sua escolha. Entretanto, há ressalvas nessa democracia: os professores foram silenciados nos anos iniciais da avaliação do PNLD quando podiam optar por livros que receberam avaliação negativa do programa. Para a pesquisadora, o argumento utilizado na época para explicar as escolhas dos professores pelos piores livros da avaliação, qual seja, a falta de formação de qualidade, é reducionista. Ela defende que os critérios da avaliação dos livros didáticos, como a metodologia, estão distantes do cotidiano dos professores (CASSIANO, 2007).

De acordo com Martins, Sales e Souza (2009), a negociação do FNDE com as editoras é pautada em termos de mercado e não em termos pedagógicos, isto é, não em termos da qualidade dos livros escolhidos pelos professores. Como argumentamos adiante, ainda que os professores possam optar por dois livros para a melhor negociação do MEC com as editoras, há o risco da escolha de editoras que pertencem aos mesmos grandes grupos editoriais.

A ação das editoras nas escolas envolvia, do início da avaliação do PNLD até 2007, desde envio de brindes até mesmo palestras junto aos professores (COSTA, 2002; MARTINS; SALES; SOUZA, 2009). A ação das editoras passou a ser controlada com a Portaria Normativa nº 7, de 5 de abril de 2007, que dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos programas do livro (BRASIL, 2007). Na portaria ficou estabelecido que as editoras podem enviar exemplares de seus livros às escolas, mas não podem: enviar brindes, prometer melhorias nas escolas, promover palestras com os docentes e mimetizar o material que é enviado pelo MEC (os livros enviados devem estar claramente destacados como material de divulgação das editoras).

Em pesquisa financiada pelo MEC a respeito dos critérios de escolha dos livros didáticos nas escolas públicas de ensino fundamental do país no início da década de 2000, Maria Costa (2002) argumenta que os professores faziam a escolha principalmente por meio da análise das obras que as editoras enviavam às escolas. Como nem todas as editoras enviavam obras para as escolas, isso diminuía as opções disponíveis. Na época da pesquisa (COSTA, 2002), a classificação de livros didáticos do PNLD era realizada de maneira hierarquizada: os livros eram classificados em uma, duas ou três estrelas. Os poucos

professores que analisavam os Guias optavam por simplesmente verificar a classificação³² dos livros (sem ler as resenhas), geralmente dos livros que já haviam analisado e feito escolha (livros enviados pelas editoras). Eles apontaram algumas razões para pouco utilizarem o Guia: falta de tempo para análise, poucos exemplares distribuídos na escola e o grande número de páginas do Guia, por exemplo. Alguns professores colocaram em dúvida a avaliação do MEC/PNLD: e se os livros mais bem avaliados (em estrelas) fossem não os melhores e sim os mais viáveis financeiramente? E se as escolhas de especialistas nada tiverem a ver com as realidades escolares? Tais questões ficaram sem resposta na pesquisa de Costa (2002) pois não faziam parte do objetivo, mas podem ser futuros pontos de investigação para além da presente pesquisa.

A pesquisa apresentada por Costa (2002) antecedeu o PNLD/2004 e foi uma das responsáveis pelas mudanças a partir deste na avaliação dos livros: a classificação deixou de ser hierarquizada em estrelas para ser em “Recomendadas com Distinção, Recomendadas e Recomendadas com Ressalvas”. Essa classificação somente durou um ano de PNLD; de certa forma, tratava-se da mesma lógica de classificação. A partir do PNLD/2005, o Guia passou a apresentar as resenhas das obras sem qualquer distinção hierárquica de qualidade entre elas. Quanto à ação das editoras nas escolas, denunciada pelos professores participantes da pesquisa de Costa (2002), o envio de exemplares às escolas continua.

Embora a própria pesquisa financiada pelo MEC apontou que o principal fator de escolha dos livros era o manuseio dos livros disponibilizados pelas editoras (COSTA, 2002), o PNLD não fez movimento mais incisivo a respeito do envio de exemplares de livros às escolas, nem mesmo com a Portaria Normativa nº 7, de 5 de abril de 2007, que dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos programas do livro (BRASIL, 2007).

Apesar da restrição à ação do mercado na divulgação dos livros, as editoras ainda possuem liberdade para enviar às escolas seus exemplares. Obviamente, as editoras de maior capital provavelmente são as que conseguem enviar exemplares de suas obras a um número maior de escolas. Então, apesar de ceder, vemos que no jogo de forças entre os diferentes grupos que acontece no Estado, que para Nicos Poulantzas (1990) em uma sociedade capitalista é um campo de disputa por poder, as editoras ainda têm grande poder e, mesmo com concessões, ainda pesam mais nas determinações do que acontece no mercado de livros,

³²A pesquisa constatou que nem sempre os professores optavam pelos livros mais bem classificados. Em alguns casos optavam pelos livros de menor classificação por entenderem que os mais bem classificados não seriam de fácil assimilação pelos alunos. Costa (2002) argumenta que essa inferência dos professores pode ser estereotipada – isto é, por serem professores de escolas públicas, muitas em regiões mais pobres, os professores entrevistados argumentaram que seus alunos não seriam capazes de acompanhar conteúdos mais “complexos”.

em seus interesses sociais, políticos e principalmente econômicos. Ou seja, as concessões acontecem, mas o sistema de dominação do mercado prevalece.

Voltando à apresentação das fases do PNLD, a quinta fase é o pedido do/a livro/coleção escolhido/a, que pode ser feito pela internet, a partir da senha previamente enviada pelo FNDE às escolas ou pelo formulário impresso enviado pelos Correios (formulário que é encaminhado junto com o Guia).

A sexta fase é a aquisição dos livros escolhidos. Com os dados referentes às escolhas feitas por cada escola, o FNDE abre a licitação, prevista na Lei 8.666/93, para as editoras.

A sétima fase é a produção dos livros. Com a negociação concluída e o contrato firmado entre as editoras e o FNDE, este informa a quantidade e os locais de entrega dos livros didáticos para as editoras, que dão início à produção dos livros, supervisionadas por técnicos do FNDE.

A oitava fase é a análise da qualidade física das obras. O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), parceiro do FNDE, é o responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

A nona fase é a distribuição, feita diretamente pelas editoras às escolas. Essa distribuição é possível graças a uma parceria entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Nesse momento, além de técnicos do FNDE também entram em cena as secretarias estaduais de educação para acompanhamento do processo.

A décima e última fase do PNLD ocorre quando os livros didáticos chegam às escolas. O recebimento ocorre entre os meses de outubro e o início do ano letivo. Em áreas rurais, os livros são primeiramente entregues para as prefeituras ou secretarias municipais de educação, que ficam responsáveis pela entrega nas escolas dessas áreas.

Com exceção dos livros de 1º ano e as cartilhas de alfabetização, os demais livros devem ser utilizados por três anos consecutivos. Cada estudante recebe um exemplar das disciplinas que são estudadas no ano letivo, devendo devolver o exemplar ao término do ano.

Os livros são trocados a cada três anos. As compras para estudantes de 1º ao 5º ano (séries iniciais) e de 6º ao 9º ano (séries finais) são feitas de maneira alternada, “para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE com o programa – evitando grandes oscilações a cada ano – e em face do prazo de três anos de utilização dos livros” (FNDE, 2011). Por exemplo, no PNLD/2007 foram contempladas as séries iniciais do ensino fundamental (na época, 1ª a 4ª série). Já no PNLD/2008 foram contempladas as séries finais.

Como os livros de 1º ano são consumíveis, eles são comprados anualmente. Nos intervalos das compras integrais, algumas reposições são efetuadas, seja por extravio ou perda do livro, seja por acréscimos de matrículas.

3.2 Diversidade étnico-racial e combate ao racismo nos Guias do Livro Didático e Editais do PNLD Geografia de 2004, 2007 e 2010

Os livros específicos de Geografia (e História³³) para as séries iniciais do ensino fundamental passaram a ser distribuídos a partir do PNLD/2004. Antes disso, os livros de Estudos Sociais e Ciências dialogavam com conteúdos da Geografia e da História. No caso dos anos finais do ensino fundamental, os livros de Geografia passaram a ser distribuídos no PNLD/1999.

Os livros didáticos isolados foram analisados pelos avaliadores nos PNLDs/1997, 1998, 1999 e 2001. A partir de 2002, coleções completas passaram a ser analisadas. De 1997 a 2002, os livros didáticos eram classificados por meio de estrelas. As obras eram classificadas das mais bem qualificadas (três estrelas) às menos qualificadas (uma estrela). Segundo o Guia do Livro Didático de 2004, essa forma de qualificação acabou substituindo, em muitos casos, a leitura e análise das resenhas dos livros didáticos. Por essa razão, no Guia de 2004 as obras foram classificadas em:

RD Recomendadas com Distinção
REC Recomendadas
RR Recomendadas com Ressalvas
(BRASIL, 2003, p. 28)

Os professores poderiam optar por quaisquer das coleções, mesmo as recomendadas com ressalvas. A partir do PNLD de 2005 (5ª a 8ª série), as coleções deixaram de ser classificadas pelos avaliadores em “recomendadas com distinção, recomendadas, recomendadas com ressalvas e excluídas”. As coleções passaram a ser classificadas em “aprovadas e excluídas”, sendo que as excluídas não são apresentadas nos Guias³⁴. Ou seja, o MEC deixou de escalonar os livros aprovados em diferentes extratos de suposta qualidade.

³³ No PNLD/2004 as coleções de História e Geografia avaliadas foram apresentadas em um mesmo guia.

³⁴ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Aseb-educacao-basica&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&option=com_content&view=article>. Acesso em: 30/05/2011.

Com relação à garantia de diversidade étnico-racial e combate ao racismo, que se relaciona com nossa pesquisa, o Guia dos livros didáticos de História e Geografia de 2004 trazia o seguinte critério eliminatório, entre os critérios comuns a todas as áreas:

CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá:

- veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;
- fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público.

Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo (BRASIL, 2003, p. 27).

Particularmente onde apresenta as coleções e livros de Geografia, o Guia de 2004 apontava, também entre os critérios eliminatórios:

CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

O livro didático não pode expressar **preconceitos** de origem, etnia, gênero, religião, ideologia, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Não só os textos, mas também as representações gráficas, como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustração necessários para compreender os conteúdos geográficos, devem ser isentos de preconceitos e de propaganda (BRASIL, 2003, p. 168, destaque no original).

A parte do Guia dedicada aos livros de Geografia deixa explícita que não apenas o texto deve ser isento de qualquer espécie de preconceito, mas também as representações gráficas (o que inclui as ilustrações).

O Guia de 2007 Geografia trouxe praticamente o mesmo texto utilizado para destacar os critérios eliminatórios em construção da cidadania pelo Guia de 2004.

Construção da cidadania

O livro didático não pode expressar preconceitos de origem, etnia, gênero, religião, ideologia, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Não só os textos, mas também as representações gráficas, como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustração necessários para compreender os conteúdos geográficos devem ser isentos de preconceitos e de propaganda (BRASIL, 2006, p. 13).

Quanto ao Guia dos livros didáticos de Geografia de 2010, não há referência aos critérios de avaliação relacionados à “Construção da Cidadania”, nem mesmo na Apresentação Geral dos Guias. Estranhamos essa ausência a esse item, uma vez que ele se encontra no edital de 2010.

Analizamos aqui três editais: de 2004, 2007 e 2010. Os editais são lançados cerca de três anos antes do ano de referência de cada PNLD. O edital de 2004, lançado no ano de 2001, faz referência à construção da cidadania nos critérios eliminatórios. O texto é o mesmo encontrado no Guia de 2004:

Contribuição para a construção da cidadania

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá:

- (i) veicular preconceitos de origem, cor, condição, econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;
- (ii) fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público;
- (iii) utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais (BRASIL, 2001, p. 23-24).

Os critérios eliminatórios para os livros de Geografia no edital de 2004³⁵:

3. Construção da cidadania

A coleção de livros didáticos ou o livro de destinação regional são instrumentos do processo educativo de que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Nessas condições, devem ser isentos de preconceitos tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade quanto de quaisquer outras formas de discriminação. Entretanto, não só os textos devem ser isentos de preconceitos, como também, as ilustrações, tais como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustrações necessárias para a compreensão dos conteúdos geográficos. Considerando-se, ainda, o caráter laico do ensino público, as coleções e os livros de destinação regional evitarão exprimir doutrinação religiosa nos textos e nas ilustrações (BRASIL, 2001, p. 39).

Embora o edital geral de 2004 não aborde as ilustrações dos livros, na parte específica destinada às coleções e livros de Geografia, há o apontamento de que as ilustrações devem ser isentas de preconceito, um dos critérios eliminatórios.

O edital de 2007 faz referência, nos critérios eliminatórios, à presença de formas de preconceito étnico-racial. Aqui há uma diferença de termos: o edital de 2004 usa somente o termo etnia. No edital de 2007 também consta nos critérios de qualificação que os livros devem promover positivamente a imagem dos afrodescendentes e indígenas e suas culturas (algo não encontrado no edital de 2004).

Preceitos éticos

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá:

- (i) veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;

³⁵ Para facilitar a leitura, é preciso lembrar que o edital de 2004 foi divulgado em 2001; o edital de 2007 em 2004 e o edital de 2010 em 2007.

- (ii) fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
 - (iii) utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.
- Além desses critérios, cada área poderá estabelecer critérios eliminatórios específicos.

CRITÉRIOS DE QUALIFICAÇÃO

As coleções diferem-se em maior ou menor grau no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos ou de conteúdo. Para melhor orientar os professores no momento da escolha, são utilizados critérios de qualificação comuns, os quais permitem distinguir, entre si, as coleções selecionadas.

São os seguintes os critérios de qualificação:

*Quanto à construção de uma sociedade cidadã, espera-se que o livro didático:

- 1) promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 2) aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
- 3) promova a imagem da mulher através da linguagem escrita dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade;
- 4) promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 5) promova positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos;
- 6) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (BRASIL, 2004, p. 35, destaque no original).

O edital de 2007 afirma, em seus preceitos éticos para os livros de Geografia, que estes devem ser isentos de qualquer forma de preconceito.

3. Preceitos Éticos

Os livros didáticos são instrumentos do processo educativo de que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Nessas condições, devem ser isentos de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação. Entretanto, não só os textos devem ser isentos de preconceitos, como também as ilustrações, tais como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustrações necessárias para a compreensão dos conteúdos geográficos. Considerando-se, ainda, o caráter laico do ensino público, as coleções evitarão exprimir doutrinação religiosa nos textos e nas ilustrações (BRASIL, 2004, p. 45, destaque no original).

Diferente do edital de 2004, o edital geral de 2007 faz referência ao papel das ilustrações. Estava entre os critérios de qualificação das coleções que:

[...] as ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos. Essas ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, devem ser claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade; (BRASIL, 2004, p. 36)

O edital de 2010, já na sua introdução, apresenta preocupação com a promoção positiva da imagem de afrodescendentes e indígenas, assim como de suas culturas. Também há a preocupação na abordagem da temática das relações étnico-raciais:

Quanto à construção de uma sociedade cidadã, os livros deverão:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
2. abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade;
4. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
5. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos;
6. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (BRASIL, 2007, p. 31).

O edital de 2010 também aborda, nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas:

Observância aos preceitos legais e jurídicos no que diz respeito aos princípios éticos e de cidadania

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, as obras não poderão:

- (i) veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;
- (ii) fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- (iii) utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (BRASIL, 2007, p. 31, destaque no original).

No edital 2010 existe a preocupação no papel desempenhado pelas ilustrações nos livros didáticos. Isso não está entre os critérios eliminatórios, e sim entre os classificatórios, como no edital de 2007.

Estrutura editorial e aspectos gráfico-editoriais adequados aos fins a que se propõem as obras

Quanto à **estrutura editorial e aos aspectos gráfico-editoriais**, além de seguir as orientações contidas no Anexo I, item 2, é necessário que:

1. as ilustrações explorem ao máximo as várias funções que as imagens podem exercer no processo educativo, e não somente o papel estético ou reforçador do texto principal;
2. as ilustrações reproduzam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos;

3. as ilustrações sejam adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, sejam claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade, motivar, facilitar e até substituir a verbalização, comprovar, explicar, informar, e contribuir para o equilíbrio estético da página
4. as ilustrações de caráter científico indiquem a proporção dos objetos ou seres representados; que os mapas tragam legenda dentro das convenções cartográficas, indiquem orientação e escala e apresentem limites definidos [...] (BRASIL, 2007, p. 31-32, destaque no original).

Há uma diferença no texto de 2010 comparado com o de 2007 quanto ao papel das ilustrações: em 2010 o edital informa: “[...] as ilustrações reproduzam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos;” (BRASIL, 2007, p. 32), enquanto o de 2007 apresenta: “[...] as ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos” (BRASIL, 2004, p. 36). Foi acrescentada a necessidade das ilustrações também reproduzirem de maneira adequada a pluralidade social e cultural do país além da diversidade étnica.

Há também preocupação com as ilustrações entre os critérios eliminatórios específicos de Geografia no edital³⁶ de 2010:

CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS

4. Preceitos éticos e de construção da cidadania

Os livros didáticos são instrumentos do processo educativo de que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Nessas condições, devem ser isentos de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação.

Como a Geografia aborda questões contemporâneas e muito próximas das realidades dos professores e alunos, torna-se um campo privilegiado para a veiculação de preconceitos e estereótipos, além de representações do senso comum dos aspectos naturais e sociais.

Muitas vezes sutis e difíceis de detectar, problemas dessa ordem localizam-se no limiar entre o preconceito, o estereótipo e a linguagem inadequada.

Serão eliminadas as coleções que tratem de maneira negativa as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países que não seguem o padrão hegemônico de conduta da Sociedade Ocidental. Os textos, nesses casos, podem induzir os alunos a visões distorcidas da realidade, pois veiculam ideologias antropocêntricas e políticas, ou ambas.

Nos livros didáticos, deve estar presente a articulação dos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais para a explicação do estágio de desenvolvimento dos povos e países, mantendo-se, porém, o direito à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos.

[...]

³⁶ O edital é vago quanto ao tipo de “diferença negativa” que seria tomada como passível de eliminação das coleções. Para responder a essa questão, necessitaríamos investigar que tipo de instrumentos são fornecidos aos avaliadores dos livros didáticos, o que está além dos objetivos desse trabalho, podendo ser realizado em estudos futuros.

Não só os textos precisam ser isentos de preconceitos, como também as ilustrações, tais como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustrações necessárias para a compreensão dos conteúdos geográficos (BRASIL, 2007, p. 68, destaque no original).

A importância atribuída às ilustrações nos livros didáticos vem aumentando, o que podemos constatar comparando os editais de 2004, 2007 e 2010. De acordo com Ana Gonçalves (2006), que realizou parte de uma das primeiras equipes de avaliação dos livros didáticos de História em meados dos anos 1990, “[...] as imagens, que eram meras ilustrações em grande parte das obras que nos chegavam, transformaram-se paulatinamente e em várias coleções em verdadeiras fontes históricas, ajudando o estudante a construir o seu conhecimento” (GONÇALVES 2006, p. 142). Interpretamos que essa mudança observada nos livros esteja relacionada às mudanças nos editais.

Quanto à representação étnico-racial, as mudanças nos editais, que consideramos um avanço, podem ser analisadas como produtos das políticas educacionais para a população negra. Tais políticas educacionais, por sua vez, podem ser encaradas como consequência de luta política dos movimentos sociais negros por reconhecimento. Nesse sentido, o edital de 2004, que foi lançado antes da alteração da LDB com a lei 10.639/2003, não incorporou o resultado da luta política em torno da lei, que seria parte das políticas do livro didático a partir do edital de 2005 (PAIXÃO *et al.*, 2010). O edital de 2010, por conseguinte, apresenta modificações relevantes, relacionadas com as políticas. Podemos considerar que a mudança no modo como a questão étnico-racial é tratada nos editais reflete parte da emergência da voz dos que antes sequer eram considerados dignos de fala no campo das políticas educacionais, nesse caso, o movimento negro. A partir do momento que o movimento negro passou a ter sua voz ouvida no campo político, não sem conflito para adquiri-la, ele passa a também reivindicar sua parcela, seu direito de ser tratado como igual na distribuição social (RANCIÈRE, 1996).

Pierre Mueller e Yves Surel (2002) argumentam que as políticas públicas podem ser analisadas se atentarmos também para as visões de mundo que conseguem vencer nas disputas políticas. Na arena política, diferentes atores têm diferentes visões de um problema, da solução desse problema e de suas consequências e que estão relacionadas com visões de mundo ou de sociedade distintas (MUELLER e SUREL, 2002). Usando a interpretação desses autores para as disputas em políticas educacionais para a população negra, podemos dizer, grosso modo, que elas conseguem emergir justamente quando a interpretação hegemônica acerca relações raciais no Brasil passa a ser modificada, como consequência de pesquisas

que revelam desigualdades entre negros e brancos na sociedade, a mobilização do movimento negro, entre outras coisas. De acordo com Gomes (2005), o movimento negro tem atuado para superar a interpretação das relações raciais no Brasil como uma democracia racial para que políticas públicas de seu interesse ganhem espaço. A visão deixa de ser de um país sem grandes conflitos raciais para um país que precisa enfrentar o racismo. Obviamente essa visão de mundo precisa da legitimação, o que envolve poder, para ser aceita.

Não podemos esquecer que os editais e guias do livro didático são produções simbólicas e, como tais, em contextos sócio-históricos específicos, podem atuar de modo a estabelecer ou sustentar relações de dominação. Ou seja, esses produtos de políticas educacionais, geradas em disputas, podem ser ideológicos. Não queremos dizer que o campo de políticas educacionais, ou qualquer outro campo político, é um campo ideológico em si. Queremos dizer que enquanto campo de conflito (RANCIÈRE, 1996), conflito por poder, as disputas, que inúmeras vezes envolvem formas simbólicas (falas, discursos, leis, etc.), podem ser permeadas de conteúdo ideológico.

Podemos, por exemplo, dizer que o edital de 2004 *silencia* (SILVA, 2008) em torno da presença de negros em ilustrações. Essa estratégia ideológica desaparece no edital de 2007, que aponta que os livros devem promover positivamente a imagem dos afrodescendentes e indígenas e suas culturas.

Analisar os livros didáticos de Geografia quanto à representação racial, então, é analisar a efetividade dos editais, isto é, a efetividade das políticas educacionais específicas dos livros didáticos e como essas podem estar atuando de maneira ideológica.

3.3 PNLD/2010 Geografia: dados gerais

O PNLD/2010 aprovou 22 coleções de livros didáticos³⁷ de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental. Ao todo, foram inscritas 38 coleções pelas editoras (BRASIL, 2009). Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, os livros didáticos de Geografia do 2º ano são os primeiros livros dessa disciplina que os estudantes utilizam. A disciplina de Geografia é lecionada a partir do 2º, sendo o primeiro reservado à alfabetização linguística e matemática; portanto, os anos iniciais do ensino fundamental, na disciplina de Geografia, vão do 2º ao 5º ano.

³⁷ Apenas os livros aprovados constam no Guia do Livro Didático.

O PNLD/2010 beneficiou 28.968.104 estudantes de 136.781 escolas com 103.581.176 livros (e mais 6.608.597 obras complementares para reposição de obras danificadas)³⁸. O custo total dos livros foi de R\$ 505.332.618,67. Concomitante à avaliação das coleções de livros didáticos de Geografia do Brasil, foram avaliados no PNLD/2010 livros didáticos de Geografia regionais. Foram avaliados 57, sendo 31 selecionados. A maior parte desses livros (29) era destinada a unidades da federação, como por exemplo, Tocantins, embora nem todas as unidades da federação brasileira tivessem obras regionais indicadas. Bahia, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo possuíam mais de uma obra indicada. Dos livros regionais, dois deles eram destinados a municípios: Rio de Janeiro e São Paulo. Tais livros destinam-se ao 4º ou 5º ano do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2009).

No PNLD/2007, 33 coleções de Geografia nacional foram avaliadas e 31 coleções foram aprovadas; 32 livros de destinação regional foram submetidos à avaliação e 21 livros regionais foram aprovados (BRASIL, 2006). Já no PNLD/2004, 25 coleções de Geografia nacional foram avaliadas, sendo 5 excluídas e 20 recomendadas (2 recomendadas com distinção, 9 recomendadas e 9 recomendadas com ressalvas); 16 livros de destinação regional foram avaliados, sendo 9 recomendados (com ressalvas) (BRASIL, 2003).

A tabela seguinte traz um comparativo entre as editoras que tiveram coleções de Geografia nacional aprovadas nos PNLD/2004, 2007 e 2010.

TABELA 5 – COMPARATIVO ENTRE AS EDITORAS PARTICIPANTES NO PNLD/2004, 2007 E 2010 DE GEOGRAFIA, POR NÚMERO DE COLEÇÕES APROVADAS EM GEOGRAFIA NACIONAL

PNLD/2004 - Geografia		PNLD/2007 - Geografia		PNLD/2010 - Geografia	
Editora	Coleções aprovadas (N = 20)	Editora	Coleções aprovadas (N = 31)	Editora	Coleções aprovadas (N = 22)
Ática	4 (20%)	Ática	5 (17%)	Ática	4 (17%)
FTD	4 (20%)	FTD	5 (17%)	Saraiva	4 (17%)
Saraiva	3 (15%)	Saraiva	4 (13%)	FTD	3 (13%)
Scipione	3 (15%)	Scipione	4 (13%)	Escala Educacional	2 (9%)
Access	1 (5%)	Base	2 (6%)	Moderna	2 (9%)
Base	1 (5%)	Editora do Brasil	2 (6%)	Companhia Editora Nacional	1 (5%)
Editora do Brasil	1 (5%)	IBEP	2 (6%)	Dimensão	1 (5%)
IBEP	1 (5%)	Moderna	2 (6%)	Editora do Brasil	1 (5%)
Moderna	1 (5%)	Dimensão	1 (3,2%)	IBEP	1 (5%)
Nova Didática	1 (5%)	Educarte	1 (3,2%)	Positivo	1 (5%)
		Escala Educacional	1 (3,2%)	Scipione	1 (5%)
		Positivo	1 (3,2%)	SM	1 (5%)
		Quinteto	1 (3,2%)		

FONTE: Guias do Livro Didático de Geografia dos anos de 2004, 2007 e 2010

Podemos apontar algumas considerações. No PNLD/2004 foram recomendadas 20 coleções (2 recomendadas com distinção, 9 recomendadas e 9 recomendadas com ressalvas)

³⁸ Resumo quantitativo PNLD 1995 a 2010. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br>>. Acesso em: 15/02/2011.

de 11 editoras distintas. As quatro editoras que mais tiveram coleções recomendadas (Ática, FTD, Saraiva, Scipione) somaram juntas 14 coleções (70% do total). No PNLD/2007 foram aprovadas 31 coleções, de 13 editoras distintas. As quatro editoras que mais tiveram coleções aprovadas (Ática, FTD, Saraiva, Scipione) somaram juntas 18 coleções (58% do total). No PNLD/2010 foram aprovadas 22 coleções, de 12 editoras. Das quatro editoras que mais tiveram participação em 2007, três permaneceram entre as que mais tiveram coleções aprovadas (Ática, FTD, Saraiva), e juntas somaram 11 coleções (50% das coleções). As editoras que concentraram grande parte das coleções aprovadas também estão entre as maiores do país no campo dos livros didáticos vendidos ao governo. Podemos inferir que também são as que dispõem de mais recursos para enviar seus livros e outros materiais às escolas para que suas coleções estejam entre as escolhidas pelos professores.

Há uma tendência a um número cada vez menor de editoras participantes na venda de livros didáticos ao PNLD. Este número caiu de 29 no PNLD/1996 (o primeiro) para 17 no PNLD/2010 (ver GRÁFICO 1). Do PNLD/1996 ao PNLD/2000, o número de editoras ainda estava acima da casa dos 20. A partir do PNLD/2002 o número cai para 18 e permanece abaixo desse número.

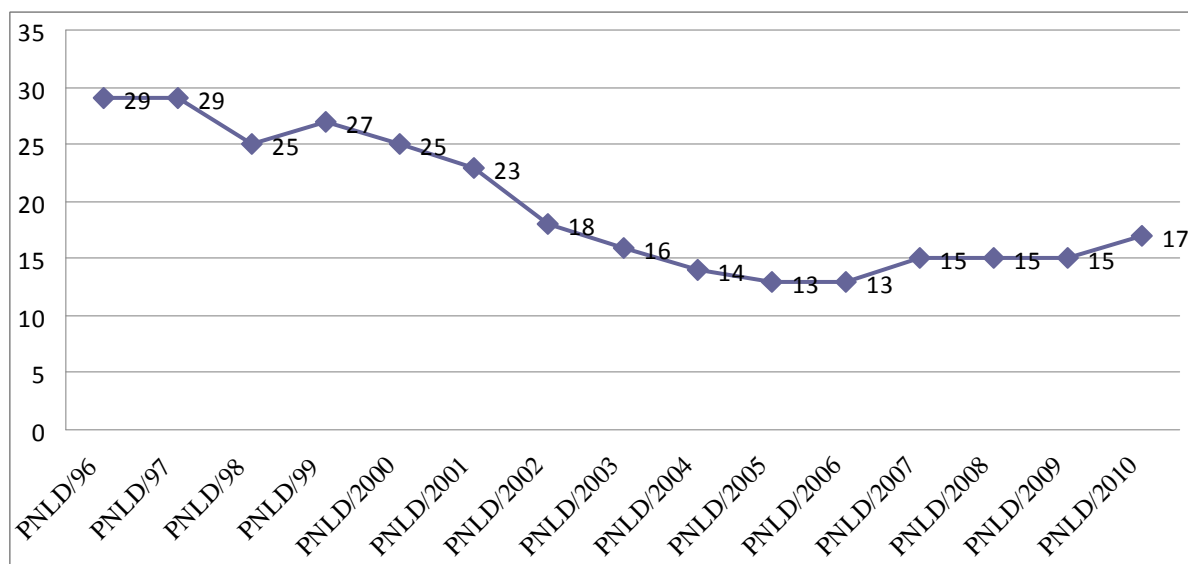


GRÁFICO 1 – NÚMERO DE EDITORAS PARTICIPANTES, ENTRE AS QUE TIVERAM LIVROS APROVADOS, NOS PNLDs DE 1996 A 2010

FONTE: dados disponíveis no site do FNDE (<<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 15/02/2012), organizados pelo autor.

NOTA: Não estamos considerando nesse gráfico as editoras envolvidas na compra de dicionários.

Como aponta Garrido (2008), a maior rigidez nas avaliações dos livros provocou mudanças nos grupos editoriais envolvidos na venda de livros didáticos, que passaram a uma maior profissionalização. Provavelmente essa maior rigidez do PNLD tenha contribuído para uma maior concentração de editoras participantes nos programas. Por sua vez, Cassiano (2007) argumenta que a concentração no mercado de livros didáticos já era uma realidade entre os anos de 1970 a 2000, porém geralmente as editoras envolvidas eram de cunho familiar, cujas trajetórias estavam atreladas à história daqueles que a criaram.

O quadro seguinte (QUADRO 4) apresenta as editoras participantes em quatro PNLDs: 1996, 2000, 2005 e 2010, apresentadas segundo o valor de contrato com o PNLD, do maior para o menor. Selecionamos esses anos para uma comparação entre as editoras de maior participação no programa. Com ele podemos constatar que, via de regra, as editoras de maior participação por valor de contrato no início da avaliação dos livros didáticos (PNLD/1996) permaneceram entre as de maior participação nos PNLDs 2000, 2005 e 2010.

PNLD/96	PNLD/2000	PNLD/2005	PNLD/2010
Ática	Scipione	Ática	FTD
FTD	FTD	FTD	Moderna
Do Brasil	Ática	Saraiva	Ática
Scipione	Saraiva	Positivo / Nova Didática	Saraiva
Saraiva	Nacional	Scipione	Scipione
Moderna	Do Brasil	Moderna	Positivo / Nova Didática
Nacional	Formato	Do Brasil	Escala
Atual	Moderna	IBEP	Do Brasil
Lê / PROL	Quinteto	Nova Geração	Nacional
IBEP	IBEP	Quinteto	SM
Dimensão	Módulo	Base	IBEP
Braga/LDS	Nova Geração	Dimensão	Base
Geração	Lê / PROL	Nacional	Dimensão
Arco-Íris	Renascer		Sarandi
Casa Publicadora	Braga/LDS		FAPI
Contexto	Dimensão		Casa Publicadora
Vigília	Grafset		Aymarã
Solução	Base		
Ao Livro Técnico	Access		
Caminho Suave	Evans		
Formato	UFG/FUNAPE		
Record	Solução		
UNIJUÍ/FIDENE	Ciência e Paz		
SEMEC - Itajaí	Casa Publicadora		
CEJUP	UNIJUÍ/FIDENE		
Módulo			
DIMAC			
Lisa			
Melhoramentos			

QUADRO 4 – EDITORAS QUE PARTICIPARAM NA VENDA DE LIVROS DIDÁTICOS AOS PNLDs 1996, 2000, 2005 E 2010

FONTE: dados disponíveis no site do FNDE (<<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 15/02/2012), adaptados pelo autor

NOTA: A ordem de disposição é segundo o valor de contrato, do maior para o menor.

Podemos constatar também que existem editoras que, no espaço de cinco anos entre um PNLD e outro, desapareceram da relação de editoras que tiveram livros aprovados, incluindo editoras ligadas a universidades públicas. Uma inferência inicial que pode ser feita é que a maior parte das editoras que desapareceram da relação faziam parte das editoras de grupos familiares e não contavam com capital suficiente para continuar na disputa editorial. Entretanto, uma afirmação como essa precisará de uma investigação para além dos objetivos deste texto para ser validada.

Dessa vez, tomaremos como exemplo para análise os últimos PNLDs, em que os livros e coleções de Geografia para os primeiros anos do ensino fundamental participavam (2004, 2007 e 2010). Comparando as editoras envolvidas nesses PNLDs (TABELA 6), observamos que entre as seis editoras com maior participação na venda de livros didáticos, por valor no contrato, houve pouca mudança. No PNLD/2010, as seis editoras com maior participação na venda de livros didáticos (por valor no contrato) foram: FTD, Moderna, Ática, Saraiva, Scipione e Positivo/Nova Didática. No PNLD/2007 foram: FTD, Moderna, Ática, Saraiva, Positivo/Nova Didática e Scipione. No PNLD/2004 foram: FTD, Ática, Saraiva, IBEP, Scipione e Moderna.

Em se tratando de grupos editoriais, poderíamos dizer que apenas cinco grupos se mantêm nas primeiras posições, já que o Grupo Abril detém os direitos majoritários das editoras Ática e Scipione desde 2004, sendo um dos principais sócios dessas editoras desde 1999, quando as adquiriu em parceria com o grupo francês *Vivendi Universal Publishing*³⁹. Isto é um exemplo de atuação no mercado de um grande grupo: mesmo que os professores sejam orientados a escolher duas opções de livros, de editoras distintas, podem acabar escolhendo livros de um mesmo grupo, o que a priori pode atrapalhar a licitação do FNDE com as editoras.

TABELA 6 – EDITORAS PARTICIPANTES DOS PNLDs, DE 2004, 2007 E 2010, DE ACORDO COM O VALOR DE CONTRATO (EM 1 R\$)

PNLD/2004		PNLD/2007		PNLD/2010	
Editoras	Valor do contrato	Editoras	Valor do contrato	Editoras	Valor do contrato
FTD	88.762.756,54	FTD	109.983.348,26	FTD	109.044.803,12
Ática	86.072.750,74	Moderna	87.052.693,27	Moderna	93.526.143,41
Saraiva	64.581.215,04	Ática	59.373.093,82	Ática	92.956.384,39
IBEP	55.713.628,03	Saraiva	39.176.748,03	Saraiva	57.463.075,97
Scipione	42.754.714,62	Positivo / Nova Didática	37.717.714,47	Scipione	36.317.224,43
Moderna	30.779.966,95	Scipione	29.157.103,18	Positivo / Nova Didática	39.117.357,14
Do Brasil	15.055.126,36	Escala	20.483.696,03	Escala	25.319.407,57
Positivo / Nova Didática	10.296.183,06	Do Brasil	19.720.079,85	Do Brasil	16.309.784,86
Nova Geração	6.167.452,40	IBEP	16.930.540,86	Nacional	9.980.598,88
Dimensão	4.957.184,03	Quinteto	14.119.030,04	SM	8.999.901,84
Quinteto	2.468.570,21	Base	7.789.917,68	IBEP	5.928.662,13
Nacional	1.777.296,76	Nova Geração	6.619.924,96	Base	5.900.500,81
Formato	1.637.047,63	Sarandi	4.809.217,89	Dimensão	2.049.113,45
Base	1.405.613,40	Dimensão	3.700.072,80	Sarandi	1.608.385,01
		Educarte	73.152,24	FAPI	472.619,03
				Casa Publicadora	257.799,60
				Aymar	80.857,03

FONTE: dados disponíveis no site do FNDE (<<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 15/02/2012), organizados pelo autor.

³⁹Informaces disponíveis em: <[http://www.scipione.com.br/SitePages/A-editora/Conheca-nossa-historia.aspx?Catalogo=A\\$32\\$Editora&Exec=1](http://www.scipione.com.br/SitePages/A-editora/Conheca-nossa-historia.aspx?Catalogo=A32Editora&Exec=1)> e <<http://www.grupoabril.com.br/institucional/abril-educacao.shtml>>. Acesso em: 16/02/2012.

No geral, as editoras com maior participação na venda de livros por valor no contrato foram as que mais venderam livros em quantidade, nos PNLDs de 2010 e 2007 (TABELA 7). Já no PNLD/2004, de acordo com dados disponíveis no site do FNDE, a editora FTD vendeu 19.358.031 livros, enquanto que a editora Ática vendeu 20.033.049 livros, embora o valor de contrato da primeira tenha sido superior ao valor da segunda. Em todo caso, ambas as editoras estão entre as que mais vendem livros didáticos ao Estado desde o início da avaliação do PNLD. Provavelmente também estão entre as mais bem estruturadas (isto é, as que dispõem de maior recurso financeiro) para a divulgação de seus livros (MARTINS; SALES; SOUZA, 2009). De acordo com Cassiano (2007), devido às dimensões territoriais e a demanda da rede de ensino, poucas editoras têm a capacidade de divulgar seus livros didáticos nas diferentes regiões brasileiras e “[...] dificilmente alguma editora de porte pequeno ou médio tem recursos para disputar com igualdade o mercado brasileiro dos didáticos” (CASSIANO, 2007, p. 171).

TABELA 7 – EDITORAS PARTICIPANTES DOS PNLDs, DE 2010, 2007 E 2004, DE ACORDO COM A QUANTIDADE DE LIVROS VENDIDOS PARA O PNLD

PNLD/2004		PNLD/2007		PNLD/2010	
Editoras	tiragem total	Editoras	tiragem total	Editoras	tiragem total
FTD	19.358.031	FTD	25.372.810	FTD	24.243.110,00
Ática	20.033.049	Moderna	24.214.254	Moderna	20.822.542,00
Saraiva	17.538.240	Ática	11.250.860	Ática	19.444.658,00
IBEP	12.373.412	Saraiva	8.618.766	Saraiva	12.113.783,00
Scipione	9.544.909	Positivo / Nova Didática	7.932.491	Scipione	7.717.019,00
Moderna	9.386.413	Scipione	5.543.623	Positivo / Nova Didática	7.708.191,00
Do Brasil	4.037.665	Escala	4.645.823	Escala	4.114.126,00
Positivo / Nova Didática	2.576.378	Do Brasil	4.448.440	Do Brasil	2.235.523,00
Nova Geração	1.075.673	IBEP	3.477.494	Nacional	1.674.820,00
Dimensão	1.015.264	Quinteto	3.315.503	SM	1.468.667,00
Quinteto	689.923	Base	1.439.713	IBEP	805.987,00
Nacional	218.018	Nova Geração	799.982	Base	738.748,00
Formato	322.794	Sarandi	863.580	Dimensão	271.548,00
Base	268.194	Dimensão	593.854	Sarandi	128.792,00
		Educarte	4.772	FAPI	67.681,00
				Casa Publicadora	18.640,00
				Aymar	7.341,00

FONTE: dados disponíveis no site do FNDE (<<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 15/02/2012), organizados pelo autor.

Comparando as editoras que mais tiveram coleções aprovadas de livros de Geografia (TABELA 5) com os dados referentes às editoras com maior participação na venda de livros didáticos por valor no contrato nos PNLDs 2004, 2007 e 2010 (TABELA 6), podemos fazer algumas considerações. As editoras que mais tiveram coleções aprovadas de livros de Geografia no PNLD/2004 – a FTD e a Ática – foram as que tiveram maior participação na venda de livros por valor de contrato do Programa nesse ano. Já no PNLD/2007 de Geografia,

FTD e Ática foram as que mais tiveram coleções aprovadas (5 coleções cada uma) e, por valor de contrato, a FTD e a editora Moderna tiveram maior participação. No PNLD/2010 as editoras Ática e Saraiva foram as que mais tiveram coleções de livros de Geografia aprovadas (4 cada uma), sendo que assim como no PNLD/2007 as editoras com maior participação por valor de contrato foram a FTD e a Moderna. E assim como no PNLD/2007, no PNLD/2010 a editora Ática ficou na terceira posição entre as editoras com maior participação por valor de contrato na venda de livros didáticos ao Programa Nacional do Livro Didático.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE FORMAL

4.1 Composição da amostra

Trabalhamos com uma população de 22 coleções de livros didáticos de Geografia; as 22 aprovadas no PNLD/2010. Seleccionamos os livros de Geografia de 2º ano do ensino fundamental para compor a amostra. Optamos por livros de 2º ano do ensino fundamental por três razões: 1) são os primeiros livros da disciplina de Geografia que os estudantes recebem no ensino fundamental de nove anos, ou seja, é o primeiro contato que os estudantes têm com as coleções; 2) nas escolas que visitamos para compor a amostra de livros, notamos que a maior parte dos livros enviados pelas editoras como amostra das coleções aos professores eram livros de 2º ano (as poucas exceções eram livros de 3º e 4º ano); 3) o edital de 2010 para as coleções de Geografia aponta que os livros de 2º ano são dedicados à introdução dos conceitos básicos e elementares do componente curricular. Ainda que as questões relativas ao conteúdo dos livros não sejam objeto de análise de nossa pesquisa, interessa saber que personagens são utilizados para apresentar esse conteúdo.

O critério de composição da amostra considerou a participação de cada editora entre as coleções aprovadas. Decidimos que as três editoras que mais tiveram livros aprovados no PNLD/2010 (Ática, Saraiva e FTD) deveriam ter no máximo 2 livros participando da amostra. Optamos por uma amostra de 9 livros de 2º ano (40,9% do total de livros aprovados). Atribuímos números a cada uma das coleções, de 01 a 22. Misturamos os números e realizamos um sorteio simples, até que o número pré-estabelecido da amostra fosse atingido. O quadro seguinte (QUADRO 5) apresenta os livros sorteados para a amostra, identificando os autores, a editora, o número da edição analisada, a data da edição analisada e a presença das edições anteriores nos PNLD/2007 e PNLD/2004.

	Título e autores	Editora	Edição	Data da edição analisada	Edição anterior no PNLD/2007?	Edição anterior no PNLD/2004?
1	Aprendendo Sempre José William Vesentini Dora Martins Marlene Pécora	Ática	1	2009		
2	Projeto Pitangüá Sonia Cunha de Souza Danelli Ana Paula Ribeiro Daniella Almeida Barroso Lygia Maria Terra	Moderna	2	2008		
3	Porta Aberta Mirna Lima	FTD	2*	2008	sim	
4	Viver e Aprender Anselmo Lazaro Branco Elian Alabi Lucci	Saraiva	3	2008	sim	sim
5	A Escola é Nossa Rogério Martinez Wanessa Pires Garcia Vidal	Scipione	3**	2008	sim	sim
6	Tantos Lugares... Tantas Pessoas Ana Luísa Lins	FTD	3***	2008	sim	sim
7	Asas para Voar Maria Elena Ramos Simielli Anna Maria Charlier	Ática	1	2009		
8	Aprender Juntos Leda Leonardo da Silva	SM	2	2008	não	
9	Coleção Brasileira Geografia Renata Soares Rodrigues Fernando Carlo Vedovate	Companhia Editora Nacional	1	2008		

QUADRO 5 – TÍTULOS, AUTORES, NÚMERO DA EDIÇÃO ANALISADA, ANO DA EDIÇÃO ANALISADA E PRESENÇA DAS EDIÇÕES ANTERIORES NOS PNLD/2007 E PNLD/2004 DOS LIVROS DA AMOSTRA

FONTE: Organizado pelo autor.

**Porta Aberta* consta como 1ª edição em seus dados de contracapa, mas já teve uma edição no PNLD/2007.

***A Escola é Nossa* consta como 2ª edição, mas esteve presente entre os livros aprovados no PNLD/2007 e nos recomendados do PNLD/2004.

****Tantos lugares... Tantas pessoas*, apesar de constar como 1ª edição em sua contracapa, estava na lista dos livros aprovados no PNLD/2007 e nos recomendados no PNLD/2004.

A escolha da amostra ocorreu paralelamente à busca pelos livros de cada coleção nas escolas municipais de Curitiba no segundo semestre de 2010. Após entrarmos em contato por telefone, visitamos várias escolas e não encontramos, no geral, dificuldades para termos acesso aos livros, após esclarecermos os objetivos da pesquisa com as diretoras ou pedagogas. Visitamos escolas nos seguintes bairros: Tingüi, Bacacheri, Bairro Alto e Boa Vista. Aqui cabe dizer que uma das visitas ocorreu em uma escola no Bacacheri pois foi onde o pesquisador deste estudo frequentou o ensino fundamental. Esse fator facilitou o contato com as pedagogas e, graças a elas, conseguimos melhor acesso às outras escolas da região.

Em alguns estabelecimentos, pudemos emprestar exemplares do livro do professor ou do estudante para análise. Em outras, a análise teve de ser realizada na biblioteca das escolas. Foi graças a essas bibliotecas que pudemos compor a amostra, uma vez que são nesses locais que são guardados os livros didáticos enviados pelas editoras para a escolha dos professores. Utilizamos uma máquina fotográfica digital SONY, resolução de 7 megapixels, para fotografarmos as ilustrações, as informações catalográficas de capa e contra-capa e a bibliografia presentes nos livros didáticos.

Notamos, em nossas visitas, que muitas escolas optaram pelas mesmas coleções de livros. Não podemos afirmar que essa foi uma tendência entre as escolas municipais da cidade – mas deixamos espaço para uma pesquisa capaz de responder essa questão, afinal, pode revelar quais editoras têm mais participação em determinadas cidades e buscar responder os motivos desse fenômeno.

4.2 Procedimentos de análise

Utilizamos procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 1985) para análise preliminar das ilustrações. Como exposto anteriormente, Bardin (1985) apresenta três fases distintas da análise de conteúdo. A primeira, a pré-análise, em nossa pesquisa consistiu no momento em que entramos em contato com os livros didáticos de Geografia de cada coleção, fazendo uma leitura flutuante, iniciando a formulação de hipóteses, objetivos e melhor maneira de preparar o material para o tratamento. Na segunda fase, de exploração do material em codificação com regras pré-estabelecidas, buscamos transformar os dados brutos em unidades de análise. Criamos, com o auxílio do programa computacional *Excel*, para *Windows XP*, planilhas de frequência. Na terceira fase, fizemos o tratamento dos resultados obtidos com o auxílio do programa computacional *Statistical Package for Social Sciences 17* (S.P.S.S) para *Windows 7*. Chamamos de PLANILHA 1 a que foi utilizada para caracterizar os dados catalográficos dos livros da amostra; a PLANILHA 2 foi utilizada para caracterizar os atributos das personagens nas ilustrações.

A partir de categorias pré-determinadas de análise, contamos os personagens presentes em todas as ilustrações dos livros.

1 - Natureza
2 - Cor-etnia
3 - Sexo
4 - Individualidade
5 - Idade ou etapa da vida
6 - Relações de parentesco
7 - Presença no texto
8 - Nome
9 - Atividade escolar
10 - Denominação racial no texto
11 - Profissão
12 - Nacionalidade
13 - Tipo de ilustração do personagem

QUADRO 6 – ATRIBUTOS UTILIZADOS PARA DESCREVER PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES

FONTE: adaptado de Silva (2005)

Na criação de tais categorias de análise dos personagens, a leitura flutuante (BARDIN, 1985) do material, que faz parte da pré-análise, foi de grande importância. Contávamos com algumas categorias de análise dos atributos dos personagens nas ilustrações no Manual 4, disponível em Silva (2005): natureza, individualidade, sexo, cor-etnia e idade/etapa da vida. Porém, elas não pareciam dar conta de muitos aspectos dos personagens presentes nas ilustrações dos livros de Geografia analisados. Baseados no Manual 3, que Silva (2005) utilizou para analisar personagens em textos de livros didáticos de Língua Portuguesa, adaptamos, não sem dificuldades, categorias de análise para as ilustrações, como relações de parentesco, nome, atividade escolar, profissão e nacionalidade. As categorias denominação racial no texto e tipo de ilustração do personagem foram criadas para essa pesquisa.

Definimos, a partir de Bardin (1985), unidades de contexto e unidades de análise. Por unidades de contextos, entendemos os textos que acompanham as ilustrações. Por unidades de análise, tomamos as ilustrações com personagens humanos ou antropomorfizados. A contagem de personagens nas unidades de informação seguiu o seguinte critério: caso a unidade de informação apresentasse mais de 7 personagens, em que nenhum deles se destacava, esses eram tomados como apenas 1 personagem (que chamamos de personagem grupo). No caso da análise por cor-etnia, quando esse personagem grupo trazia personagens de cores distintas, era classificado de grupo multiétnico.

Por personagem, entendemos todos os corpos humanos ou seres antropomorfizados presentes nas ilustrações. Nossa ênfase não foi no conteúdo didático do livro e sim em quais personagens ele utiliza para apresentar esse conteúdo. Isso porque na maioria das vezes quem escolhe as ilustrações dos livros didáticos não são os autores mas a editora, por meio de ilustradores, equipe de pesquisa iconográfica, equipe de tratamento de imagens e equipe de edição de arte.

A classificação racial de personagens nas ilustrações tendeu a ser mais complexa do que a classificação de sexo, idade ou outra de nossas categorias. A qualidade das ilustrações (não tanto os desenhos, mas as fotografias) interferiu nesse processo, o que não podemos dizer se foi devido a problemas de impressão em alguns dos livros que analisamos ou não. Em todo caso isso ocorreu poucas vezes e quando ocorreu a tendência foi em personagens multidões (grupos com mais de sete personagens).

Como trabalhamos com o grupo racial negro, que inclui personagens pretos e pardos, não nos preocupamos em diferenciar personagens pretos de personagens pardos nos resultados. Ainda assim, uma consideração precisa ser feita: os livros utilizavam mais

personagens em desenhos em suas ilustrações do que fotografias e a maior parte dos desenhos de personagens negros consideramos como personagens pretos. Entendemos como pretos aqueles de cor de pele mais escura, cabelo crespo, formato de nariz e lábios característicos. Os personagens pardos tendiam a ser aqueles de cor de pele um pouco mais clara do que os personagens pretos, alguns com traços característicos do que chamamos de raça branca. Pardos pouco apareceram na amostra, mesmo em fotografias. Em nossa interpretação isso indica que, apesar do discurso de mistura racial do brasileiro que existe no senso comum, os livros didáticos tendem a trabalhar com uma bipolaridade de cores. Retomamos esse argumento na discussão dos resultados.

4.3 Caracterização dos livros

Analisamos 9 livros didáticos de Geografia para o 2º ano do ensino fundamental. Todos os livros didáticos da amostra apresentaram São Paulo-SP como local de edição. Todos os livros apresentaram praticamente as mesmas dimensões físicas definidas pelo Edital de 2010 (BRASIL, 2007): formato: 205 mm x 275 mm, com desvio de até mais ou até menos 3 mm. Quase todos os livros analisados tinham acabamento em brochura, com exceção do livro **A Escola é Nossa**, que era em espiral (isso porque analisamos um exemplar que trazia também o livro de História). O número de páginas dos livros ficou entre 80 e 136, sendo que dos 9 livros da amostra, 4 deles tinham 112 páginas. Essa homogeneização do formato dos livros decorre da própria definição dos PNLDs.

Na capa, os livros traziam o título da coleção e do livro, o ano correspondente (no caso, 2º ano), o nome do autor, o nome da editora e a frase “Livro não-consumível”. Todas as capas tinham algum tipo de ilustração, geralmente desenhos. Apenas 2 livros da amostra não traziam ilustrações com personagens humanos na capa. Na folha de rosto, as mesmas informações de capa, geralmente sem ilustrações. No verso da folha de rosto, a ficha catalográfica. Quanto aos capítulos, 4 livros da amostra utilizaram o formato de 4 capítulos. Dos outros livros, 1 utilizou 5 capítulos, 2 utilizaram 9 capítulos, 1 utilizou 22 capítulos, 1 utilizou o formato de 2 unidades, cada uma com 4 capítulos. Via de regra, os temas dos capítulos estavam relacionados a noções de lugar, tais como a sua moradia, a sua escola, o seu bairro. O conteúdo, de modo geral, era apresentado da seguinte maneira: um texto curto de introdução ao assunto, geralmente acompanhado de uma ilustração, em seguida exercícios. Os livros que traziam indicação de leituras complementares geralmente apresentavam essas no final de cada capítulo.

Os títulos analisados utilizaram muitas ilustrações. A maioria trazia ilustrações acompanhadas de personagens humanos. No geral, essas eram produzidas pelos próprios ilustradores dos livros. Com maior frequência, essas ilustrações de personagens humanos eram desenhos (como apresentamos na caracterização geral dos personagens adiante em que 75,8% das ilustrações de personagens foram desenhos e 24% fotografias).

Aqui apresentamos informações encontradas sobre sexo e cor-etnia dos profissionais envolvidos na produção dos livros analisados, nas seguintes áreas: *autoria, edição, edição de texto, revisão e equipe de preparação de texto, edição de arte, pesquisa iconográfica e tratamento de imagens, ilustração e capa*. Informações quanto à cor-etnia foram mais difíceis de serem conseguidas. Realizamos pesquisa na Plataforma Lattes⁴⁰ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), já que ela reúne currículos, instituições e grupos de pesquisa; nos sites das editoras; em sites de busca; e na rede social *Facebook*. Os poucos dados que conseguimos foram, em sua maioria, de profissionais da iconografia e de ilustradores que possuem sites ou *blogs* para divulgação de seus trabalhos.

Contamos 18 autores. No currículo apresentado, geralmente na folha de rosto dos livros, encontramos a informação de que a maioria deles já havia lecionado ou ainda lecionava no ensino fundamental. Apenas 3 autores não tinham formação em Geografia e sim em Pedagogia, Ciências Sociais e História. A maioria dos autores foi feminina (72,2%). Determinar o sexo dos autores foi possível não apenas pelo nome, mas também pelas informações contidas no mini-curriculum existente nos próprios livros (por exemplo, os currículos informavam se os autores eram professoras ou professores da rede pública de ensino). Quanto a informações sobre cor-etnia dos autores, não obtivemos sobre a maioria deles. Apenas 1 autor foi caracterizado como branco.

Reunimos editores, editores de texto, revisores e equipe de preparação de texto em uma mesma categoria na tabela seguinte (TABELA 8). Desses, 65,2% são mulheres. Quanto à cor-etnia, não conseguimos informações sobre nenhum deles.

Também reunimos os profissionais envolvidos na edição de arte, pesquisa iconográfica e tratamento de imagens em um mesmo bloco. A maioria mulheres (67,5%). Contamos 2 brancos (5,4%) e 35 indeterminados em cor-etnia.

Quanto aos ilustradores, contamos 51, sendo 20 mulheres. Em dois casos, a autoria foi atribuída a uma empresa/grupo de ilustradores. Contamos 1 (2%) autor de cor-etnia amarela, 2 (4%) brancos e 48 (94%) de cor-etnia indeterminada.

⁴⁰ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 09/07/2011.

TABELA 8 – CARACTERÍSTICAS DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA PRODUÇÃO DOS 9 LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANALISADOS

Áreas dos profissionais de produção	Características		N	(%)
Autores	Sexo	Masculino	5	27,7
		Feminino	13	72,3
	Cor-etnia	Branco	1	5,5
		Indeterminado	17	95,5
Edição + Edição de texto + Preparação de texto + Revisão	Sexo	Masculino	15	34,8
		Feminino	28	65,2
	Cor-etnia	Branco	0	0
		Indeterminado	43	100
Edição de arte + Pesquisa iconográfica + Tratamento de imagens	Sexo	Masculino	12	32,5
		Feminino	25	67,5
	Cor-etnia	Branco	2	5,4
		Indeterminado	35	94,6
Ilustração + Capa	Sexo	Masculino	31	60,8
		Feminino	20	39,2
	Cor-etnia	Branco	2	4
		amarelo	1	2
		Indeterminado	48	94

FONTE: dados tabelados pelo autor, PLANILHA 1

De forma geral, podemos afirmar que as mulheres predominam nas equipes de produção dos livros didáticos de Geografia analisados, com exceção de ilustradores e capistas, que têm 60,8% de homens. Em relação à cor-etnia de tais profissionais, praticamente não obtivemos informações sendo que dos poucos identificados observamos hegemonia branca e nenhum negro.

CAPÍTULO 5 - INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS

5.1 Caracterização geral dos personagens

Contamos 3217 personagens nas ilustrações dos livros da amostra. A maioria deles (98,8%) foi classificada como personagens humanos. A participação de personagens masculinos (57,9%) foi maior que a de femininos (33,8%). Grandes grupos com ambos os sexos foram 4,8% do todo.

A maior parte dos personagens estava inserida em multidões, grupos ou pares (78,1%). A participação de personagens como indivíduos únicos no contexto (20,4%) foi percentualmente relevante; 1,2% dos personagens apareceram em subgrupos destacados de grupos e apenas 0,3% dos personagens eram destacados de grupos.

A maior parte dos personagens foi tomada como criança/adolescente (68%). A participação de personagens adultos também foi expressiva (26%). Quanto aos idosos, sua participação foi ínfima na amostra (1%).

Percentualmente, poucos personagens (14,4%) apareceram fazendo alguma alusão a relações de parentesco. Notamos que a maior parte deles fazia referência a relações de parentesco pai/mãe – filho/filha (372 dos 464 personagens com relações de parentesco).

Em atividade escolar, figuravam quase um quarto (23,9%) dos personagens (estudando, uniformizados para ir à escola, no recreio, etc.). Considerando a participação de crianças na amostra, esperávamos uma maior presença delas em atividades escolares.

A presença dos personagens no texto com fala (7,1%) foi maior do que aqueles personagens que apenas foram citados textualmente (6,8%). A maior parte dos personagens figurou apenas como ilustração para os textos (85,9%).

Quanto à profissão, a maioria (90,5%) dos personagens não as exercia. Considerando que uma parte expressiva dos personagens foi tomada como adulto, é de estranhar a pouca presença de personagens exercendo alguma profissão. A identificação inferencial dos que exerciam alguma profissão (8,2%) foi possível por meio dos uniformes que utilizavam, do que faziam ou por indicação textual.

Em termos de nacionalidade, percentualmente poucos personagens (11%) foram classificados como brasileiros (com relação ao texto, quando fazia referência explícita ao local onde a personagem estava). Personagens classificados como estrangeiros fora do Brasil tiveram uma participação pequena (4,7%). Indeterminados foram maioria (84,3%). Importante

considerar que os indeterminados foram aqueles personagens que estavam em contextos que não fazia alusão explícita ao local onde estavam: por exemplo, personagens desenhados em uma sala de aula sem qualquer referência ao local. É bem provável que os personagens assim retratados possam ser tomados como uma generalização do tipo humano – não importa onde e quando eles estão, estão situados em contextos a-históricos.

Podemos considerar que poucos personagens (4,1%) tiveram suas cores-etnias marcadas no texto. Como diria Beleli (2005), em sua análise da publicidade brasileira, a cor-etnia somente é marcada no caso dos não-brancos. Na nossa amostra, os não-brancos marcados foram os indígenas, negros e povos de outras etnias, como mongóis e aborígenes. A marcação da cor-etnia de um personagem pode ser um tipo de *estigmatização*, uma vez que o grupo dominante (o branco) não aparece marcado; ao mesmo tempo em que atua como *naturalização* do branco como “norma” da espécie humana.

Poucos personagens apareceram com nome no texto, o que podemos relacionar ao grande percentual daqueles que figuravam apenas como ilustração (85,9%). Os personagens com nome próprio (7,2%) tiveram participação maior do que os personagens com cor-etnia/nacionalidade (exemplo: os índios Yanomani) (0,9%) e que os personagens com nome função/familiar (exemplo: a prima de Mariana) (0,5%).

Das ilustrações encontradas, 75,8% eram desenhos/caricaturas e 24% eram fotografias. Personagens em desenhos feitos pelos ilustradores dos livros (para os próprios livros) muitas vezes desempenhavam alguma atividade que exemplificava o conteúdo que os livros estavam trabalhando, ou seja, os desenhos não eram meramente ilustrativos. Os personagens em fotografias, por sua vez, via de regra serviam como ilustração para o conteúdo do texto em questão. Os personagens em fotografias geralmente tinham o rosto visível. A exceção foram aqueles apresentados em contextos de miséria (discutiremos esses contextos adiante).

O quadro seguinte (QUADRO 7) sintetiza alguns dos atributos predominantes encontrados nos personagens das ilustrações.

Categorias de análise	Atributos predominantes	Ilustrações	
		N	(%)
natureza	humana	3180	98,8
	fantástica	5	0,2
	antropoformizada	32	1
sexo	homens	1863	57,9
	mulheres	1086	33,8
	grupos mistos	154	4,8
individualidade	indivíduo único	657	20,4
	indivíduo destacado de grupo	11	0,3
	subgrupo destacado de grupo	37	1,2
	multidão, grupo ou par.	2512	78,1
idade ou etapa da vida	criança/adolescente	2189	68
	adulto	838	26
	velho	32	1
relações de parentesco	com relação de parentesco	464	14,4
	sem relação de parentesco	2753	85,6
presença no texto	com fala	228	7,1
	apenas citado	220	6,8
	apenas ilustração	2765	85,9
nome	nome próprio	233	7,2
	nome cor-etnia/ nacionalidade	29	0,9
	nome função familiar	15	0,5
	sem nome	2931	91,1
atividade escolar	estuda	770	23,9
	não estuda	2408	74,9
denominação racial no texto	sim	131	4,1
	não	3085	95,9
profissão	possui profissão	264	8,2
	não possui profissão	2910	90,5
nacionalidade	brasileiro	354	11
	estrangeiro fora do Brasil	150	4,7
	indeterminado	2713	84,3
tipo de ilustração do personagem	desenhos	2440	74,8
	fotografias	773	24

QUADRO 7 – ATRIBUTOS PREDOMINANTES NA CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

5.2 Negros e brancos nas capas dos livros didáticos de Geografia

Nas capas dos livros da amostra, contamos um total de 30 personagens. Dos 9 livros analisados, apenas 2 não traziam personagens humanos nas capas. Dos personagens, 27 humanos e 3 antropoformizados.

A distribuição de cor-etnia ficou assim para os personagens da capa: 8 personagens brancos (26,7%), 9 pretos (30%), 1 indígena (3,3%), 2 amarelos (6,7%) e 10 indeterminados fenotipicamente (33,3%). Descartando os resultados para os personagens de cor-etnia indeterminada, temos 20 personagens, sendo 40% brancos, 45% negros, 5% indígenas, e 10% amarelos. Se fossemos julgar os livros de Geografia de 2º ano do ensino fundamental quanto à

representação racial apenas com relação aos personagens das capas (considerando apenas os 20 personagens com cor-etnia determinada), poderíamos dizer que eles refletem a composição racial da população brasileira e de certo modo promovem positivamente a imagem dos afrodescendentes, como exige o edital de livros didáticos de 2010 (BRASIL, 2007). A taxa de branquidade é menor que 1 (é de 0,88 personagens brancos para cada personagem negro). Entretanto, conforme apresentamos nos resultados da amostra como um todo, isso não ocorre. De acordo com Silva (2005, p. 170) “[...] o maior número de personagens negros somente na situação de grande visibilidade, nas capas, pode servir, também, para mascarar as desigualdades que permanecem nos outros níveis”. Interpretamos isso como uma **dissimulação** das desigualdades existentes nas ilustrações dos livros didáticos.

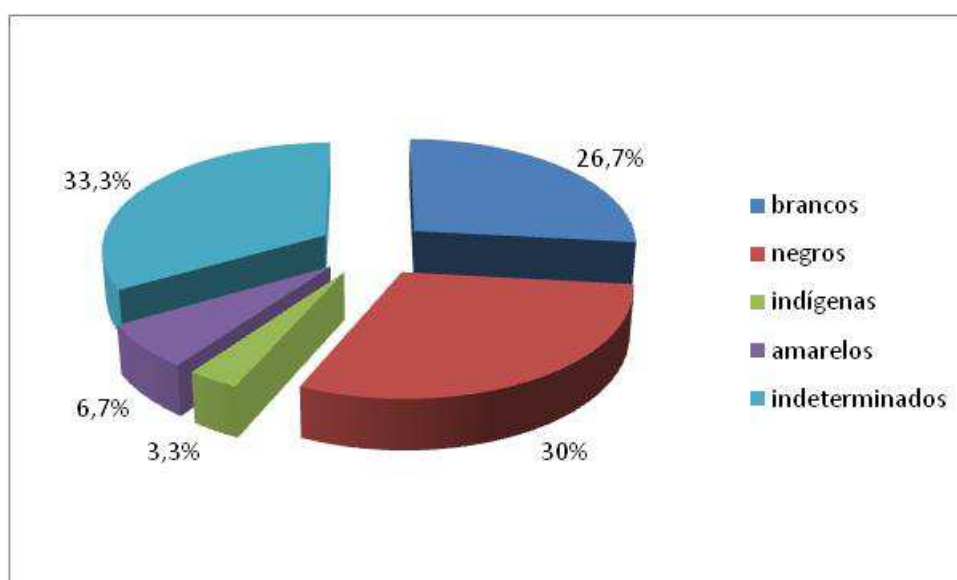


GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS PERSONAGENS PRESENTES NAS CAPAS DOS 9 LIVROS DA AMOSTRA, SEGUNDO COR-ETNIA

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Por sexo, 15 homens (50%), 10 mulheres (33,3%), 1 misto (3,3%), 3 não se aplica (no caso, eram desenhos de automóveis antropomorfizados) (10%) e 1 indeterminado (3,3%). Por idade, 18 personagens criança/adolescentes (60%), 8 adultos (26,7%) e 4 de idade indeterminada (13,3%).

Não encontramos personagens em papel de parentesco nas capas. Também não contamos personagens com denominação racial (cor no texto), nome ou aparecendo nos textos das capas com fala ou ação.

Em atividade escolar, 11 personagens (36,6% do total) estavam representados como estudantes. Por tipo de ilustração, 25 personagens em desenhos (83,3%) e 5 personagens em fotografias (16,7%). Por profissão, apenas 2 personagens desempenhavam alguma.

Categorias de análise	Atributos predominantes	Ilustrações	
		N	(%)
natureza	humana	27	90
	antropoformizada	3	10
sexo	homens	15	50
	mulheres	10	33,3
	grupos mistos	1	3,3
	não se aplica	3	10
individualidade	indivíduo único	2	6,7
	indivíduo destacado de grupo	1	3,3
	multidão, grupo ou par.	27	90
idade ou etapa da vida	criança/adolescente	18	60
	adulto	8	26,7
	indeterminado	4	13,3
atividade escolar	estuda	11	36,6
	não estuda	19	63,3
profissão	possui profissão	3	10
	não possui profissão	27	90
nacionalidade	brasileiro	1	3,3
	estrangeiro fora do Brasil	2	6,7
	indeterminado	27	90
tipo de ilustração do personagem	desenhos	25	83,3
	fotografias	5	16,7

QUADRO 8 – ATRIBUTOS PREDOMINANTES NA CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS NAS CAPAS DOS LIVROS

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Cruzando a variável cor-etnia com algumas outras, para negros (no caso das capas, todos os personagens negros foram considerados pretos) e brancos, obtivemos: dos 5 personagens em fotografias, 3 eram negros: um menino negro, uma mulher negra e estudantes negros em uma escola na África. Nenhum personagem branco apareceu em fotografias. Em individualidade, 1 personagem branco e 1 personagem negro apareceram em contextos de individualidade única. Em sexo, dos homens, 5 eram brancos (16,6% dos personagens das capas) e 5 eram negros (16,6% dos personagens das capas); no caso das mulheres, 3 brancas (10% dos personagens das capas) e 3 negras (10% dos personagens das capas). Interessante que quando analisamos os resultados de todos os livros da amostra, a desigualdade entre homens e mulheres e, principalmente entre homens brancos e mulheres negras, é muito maior do que a divulgada nas capas dos livros, como apresentamos adiante.

Em idade, contamos 6 brancos criança/adolescente e 6 negros criança/adolescente. Adultos foram 2 brancos e 3 negros. Os dois personagens com profissão que constavam nas capas foram masculinos e brancos. Um deles era um homem branco, motorista de ônibus escolar. Na ilustração, ele está na porta do ônibus, aguardando o embarque dos estudantes (são 7 crianças com ele na capa, sendo 3 delas negras). O outro era um homem branco vestido como astronauta. Ele está conectado a um foguete espacial, com o planeta Terra ao fundo. Diante dele, uma dupla de homens jogando capoeira, ambos negros.

Entre os personagens que estavam desempenhando algum tipo de atividade escolar, observamos uma taxa de branquidade menor que 1 personagem branco para cada personagem negro. O mesmo na idade ou etapa da vida adulta e no tipo de ilustração das personagens em desenhos. Por um lado, essa presença marcante de estudantes negros entre os personagens das capas dos livros didáticos pode, além de respeitar o edital de 2010 do livro didático, servir como forma de identificação dos estudantes negros com os personagens dos livros. Por outro lado, relacionando esses resultados com os resultados gerais dos personagens dos livros, interpretamos que isso **dissimula** as desigualdades de apresentação de negros e brancos nos livros.

TABELA 9 – ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS A PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS PRESENTES NAS CAPAS DOS 9 LIVROS DA AMOSTRA

Categorias de análise	Atributos predominantes	Cor-etnia		Taxa de branquidade
		Branca N = 8	Negra = 9	
natureza	humana	8	9	0,88
	antropofornizada	zero	zero	
sexo	homens	5	5	1
	mulheres	3	3	1
	grupos mistos	zero	1	
individualidade	indivíduo único	1	1	1
	indivíduo destacado de grupo	1	zero	
	multidão, grupo ou par.	6	8	0,75
idade ou etapa da vida	criança/adolescente	6	6	1
	adulto	2	3	0,66
atividade escolar	estuda	3	4	0,75
	não estuda	5	5	
profissão	possui profissão	2	zero	
	não possui profissão	zero	zero	
nacionalidade	brasileiro	zero	zero	
	estrangeiro fora do Brasil	zero	2	
	indeterminado	8	7	
tipo de ilustração do personagem	desenhos	8	6	1,33
	fotografias	zero	3	

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

A figura seguinte (FIGURA 1) apresenta um personagem branco, menino, sozinho na capa de um dos livros da amostra. Ele aparece valorizado na ilustração, uma vez que usa o número 2 como um escorregador (número do ano escolar a que o livro é destinado), ao mesmo tempo em que brinca com um avião de brinquedo. No cenário também encontramos uma bola de futebol. Como esse foi o único caso da amostra de um personagem sozinho em uma capa de livro, consideramos essa uma valorização de seus atributos: menino branco. É como se ele tivesse o privilégio de, sozinho, ser tomado como exemplo de todos os estudantes existentes nas escolas brasileiras. Trata-se do fenômeno descrito como “branquidade normativa”, que Henry Giroux (1999) denuncia existir na mídia dos EUA, e que Silva (2005) aponta existir também no discurso brasileiro sobre o branco.

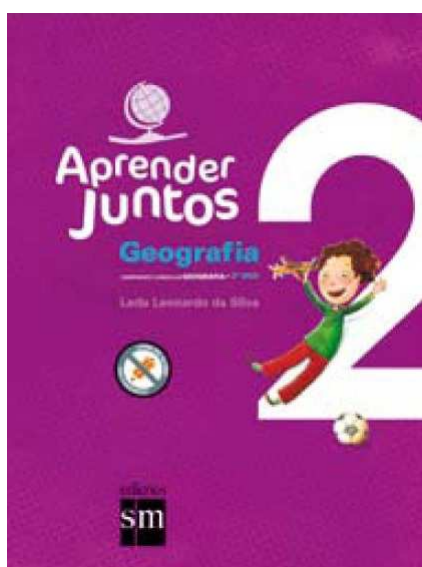


FIGURA 1 – EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCO EM ILUSTRAÇÃO DE CAPA

FONTE: *Aprendendo Juntos*, 2008, capa

Entretanto, das 9 capas de livro, pelo menos 3 delas trouxeram personagens de diferentes grupos de cor-etnia compondo o que consideramos ser um cenário de diversidade. A FIGURA 2 apresenta um dos exemplos. Apenas dois personagens na capa: um menino negro e uma menina que, em termos do IBGE, podemos considerar como amarela. O personagem branco, que tende a ser evocado como representante da espécie humana em contextos de diversidade racial (GIROUX, 1999; SILVA, 2005) não aparece nesse caso. Consideramos esse um exemplo de valorização das diferenças raciais brasileiras que os livros utilizam. Porém, como se trata apenas de uma capa, cabe perguntar se não seria essa uma forma de **dissimulação** das desigualdades existentes no livro como um todo. Afinal, já que os

Guias de Livro Didático de Geografia de 2010 apresentam apenas as capas dos livros – exatamente as capas dos livros de 2º ano – poderia ser uma forma de dissimular as hierarquias raciais existentes no material. Como apontamos na análise dos Guias, o Guia de 2010 não menciona os critérios eliminatórios ou classificatórios que estão relacionados à representação étnico-racial brasileira. Consideramos que esse *silêncio* sobre o racismo (SILVA, 2005) do Guia, combinado com a apresentação de capas que compõem diversidade racial, pode ser uma tentativa de indicar que os livros estão isentos de quaisquer formas de racismo – já que não é necessário falar dele. Nesse sentido, o *silêncio* pode atuar para perpetuar desigualdades raciais.

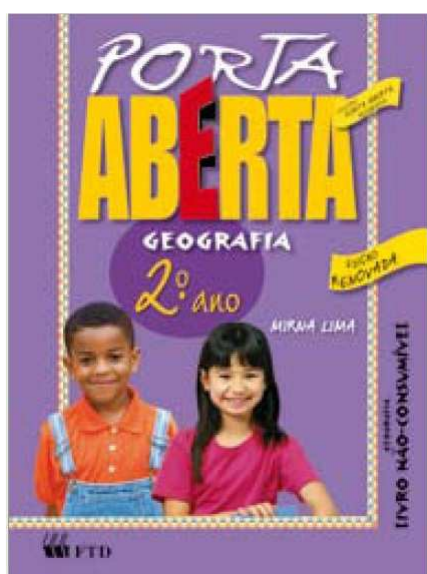


FIGURA 2 – EXEMPLO DE PERSONAGENS NEGRO E AMARELA EM ILUSTRAÇÃO DE CAPA, COMPONDO DIVERSIDADE RACIAL

FONTE: *Porta Aberta*, 2008, capa

A capa de livro que mais nos chamou a atenção foi a apresentada na figura seguinte (FIGURA 3). É composta de três personagens: a mulher negra (que segundo o livro faz parte do grupo étnico *Masai* que habita entre as regiões do Quênia) e a Tanzânia, na fotografia maior (o que parece ser uma sala de aula em condições precárias, com vários estudantes negros, na África) e em uma fotografia menor uma habitação indígena com várias pessoas (nesses dois casos foram considerados como um personagem grupo, já que eram mais de sete personagens em um mesmo contexto). Em outra foto não há personagens: apenas habitações de uma favela. A união dessas fotografias na capa do livro parece-nos um exemplo de *deslocamento*, em que as conotações positivas ou negativas entre as ilustrações de pobreza e miséria e a pele de negros e indígenas (os racializados) são associadas, algo indicado por

pesquisas que apontam a associação de personagens negros e ao continente africano a situações de pobreza nos livros didáticos de Geografia (TONINI, 2001; RATTIS *et al.*, 2007; CARVALHO, 2008; RODRIGUES; CARDOSO, 2010). Também ocorre uma *estigmatização* (ANDRADE, 2004), já que aponta para os indígenas, as crianças negras em sala de aula e a mulher negra africana como exóticos. Constatamos, analisando os Guias de Livro Didático de Geografia de 2004 e 2007, que essas mesmas fotografias, com algumas modificações de cores e acabamento, foram utilizadas nas capas das edições anteriores desse livro, na ocasião livros de 1ª série, que foram avaliadas e aprovadas pelo PNLD/2007 e PNLD/2004.

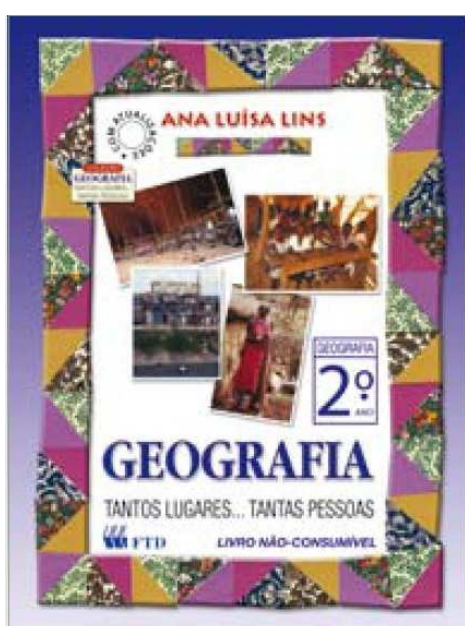


FIGURA 3 – EXEMPLO DE PERSONAGEM NEGRA EM ILUSTRAÇÃO DE CAPA

FONTE: *Tantos lugares... tantas pessoas*, 2008, capa

5.3 Personagens negros e brancos nas vinhetas dos livros didáticos de Geografia

A análise dos personagens presentes nas vinhetas dos livros didáticos de Geografia da amostra selecionada foi inspirada na pesquisa de Alfredo Boulos Jr. (2008), que verificou como os negros e africanos são representados nos livros didáticos de História.

Podemos definir vinheta como as ilustrações na forma de tira, semelhante às histórias em quadrinhos encontradas nos jornais impressos, que acompanham seções dos livros (BOULOS Jr., 2008). Segundo esse autor, elas buscam certa identificação com o público alvo dos livros didáticos, tendo por função introduzir seções aos leitores. As vinhetas utilizam personagens desenvolvendo determinadas ações, como, por exemplo, escrevendo em um caderno, indicando aos leitores o que deve ser feito. Em outras palavras, elas “[...] vão

indicando o que fazer [...] vão, enfim, construindo um tipo-ideal de aluno-leitor que, ao que parece, deve servir de referência para todos os outros.” (BOULOS Jr., 2008, p. 84).

Partimos da hipótese de que as vinhetas estão intimamente relacionadas com a produção de conhecimento científico. No ocidente, ciência tem cor (branca) e continente (Europa), e um dos mitos de origem da constituição da modernidade classifica os não-brancos como aqueles que estão mais distantes da ciência e da razão e mais próximos da natureza, como afirma Aníbal Quijano (2007). Essa divisão da modernidade é consequência, segundo o autor, do radical dualismo cartesiano, que separa o corpo, agora objeto, da razão, condição do sujeito. Nessa separação, algumas raças seriam menos racionais que outras, portanto, mais passivas; mais objetos da razão de outras raças. Por esse motivo, para a nossa pesquisa importa saber que grupos raciais são apresentados nas vinhetas, ou seja, quais grupos são apresentados pelo discurso dos livros didáticos de Geografia como construtores e detentores do conhecimento científico.

Na amostra de 9 livros, 5 usavam vinhetas. São eles: **Coleção Brasileira; Projeto Pitangüá; Porta Aberta; Viver e Aprender; e Asas para Voar.**

O livro **Asas para Voar**, via de regra, trazia vinhetas com muitos personagens humanos no rodapé das páginas. Suas vinhetas exemplificavam as atividades propostas pelo livro naquele capítulo/seção. Apesar da grande presença de personagens humanos, a presença de personagens brancos foi significativamente superior à de personagens negros, principalmente de mulheres negras. Contamos 567 personagens nessas vinhetas, sendo 306 homens brancos, 164 mulheres brancas, 59 homens negros e 16 mulheres negras. O exemplo a seguir (FIGURA 4) apresenta uma vinheta com 10 personagens. Desses, 1 é negro (menino), 1 é amarelo (menino) e os outros 8 são brancos.

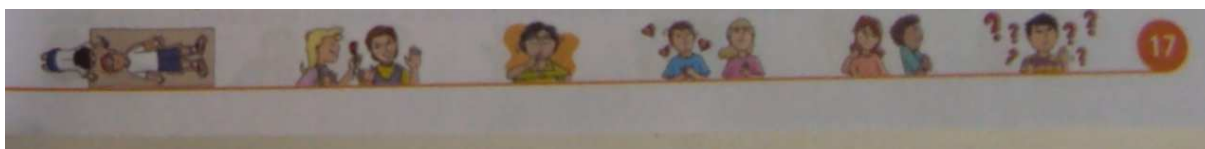


FIGURA 4 – EXEMPLO DE VINHETA PRESENTE NO LIVRO *ASAS PARA VOAR*

FONTE: **Asas para Voar** (2009, p. 17)

O livro **Coleção Brasileira** trazia 9 vinhetas distintas com personagens humanos, em um total de 10 personagens. A maior parte trazia personagens sozinhos. Contamos 4 mulheres nas vinhetas, sendo 2 brancas e 2 negras. Entre os homens, 3 negros, 1 amarelo e 2 brancos. Em outras palavras, a presença de personagens negros e brancos foi quase idêntica. Podemos

dizer que parece ter existido, por parte dos ilustradores, a preocupação na representação racial das vinhetas do livro. O exemplo a seguir (FIGURA 5) traz uma das vinhetas encontradas no livro. Os personagens são uma menina branca e um menino negro com balões representando diálogo entre eles (o nome da vinheta é “Trocando Ideias”).

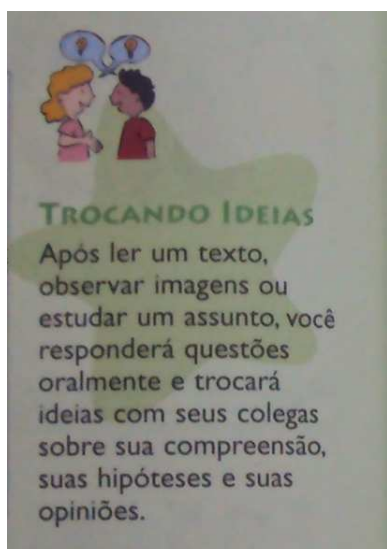


FIGURA 5 – EXEMPLO DE VINHETA PRESENTE NO LIVRO *COLEÇÃO BRASILIANA*

FONTE: *Coleção Brasileira* (2008, p. 6)

O livro **Projeto Pitangüá** utilizava apenas um tipo de vinheta com personagem humano. A vinheta “Formação Cidadã” é representada por um aperto de mãos brancas (FIGURA 6). Consideramos esse um exemplo de branquidade normativa, tal como a descrita por Giroux (1999).



FIGURA 6 – EXEMPLO DE VINHETA PRESENTE NO LIVRO *PROJETO PITANGÜÁ*

FONTE: *Projeto Pitangüá* (2008, p. 35)

O livro **Porta Aberta** trazia 5 personagens em diferentes tipos de vinhetas. O que diferenciava esses dos personagens das vinhetas dos outros livros da amostra é que em muitos casos eles tinham fala direta com os leitores dos livros, indicada nos balões de fala. Dos 5 personagens, 3 meninos, sendo 1 branco, 1 negro e 1 amarelo; das 2 meninas, 1 amarela e 1

branca. O personagem que apareceu com mais frequência nas vinhetas do livro foi um menino branco, usando roupas que lembram as do arqueólogo fictício criado pelo cinema dos Estados Unidos, Indiana Jones (FIGURA 7). Ele apareceu 26 vezes no livro; a menina amarela apareceu 12 vezes; o menino negro 10 vezes; o menino amarelo 6 vezes; e a menina branca 5 vezes. A maior apresentação de personagens brancos em vinhetas, como atuantes na exposição do saber científico, sugere que os outros grupos raciais tendem a ser tratados de maneira *passivizada*.

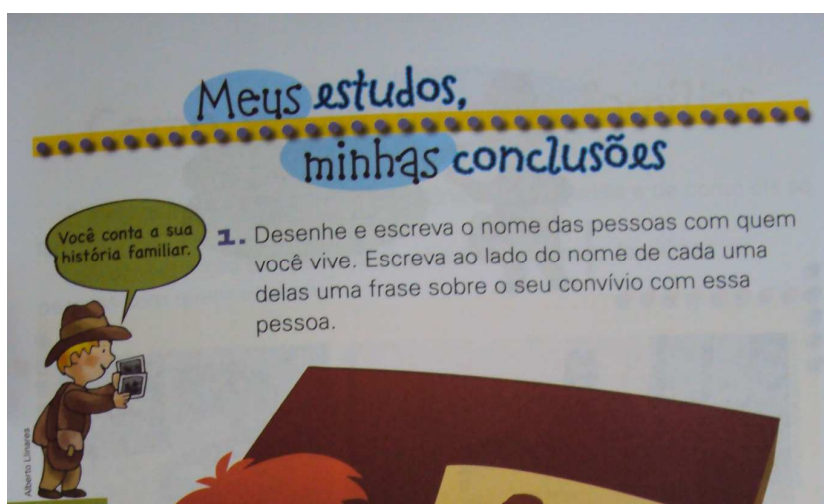


FIGURA 7 – EXEMPLO DE MENINO BRANCO EM VINHETA DO LIVRO *PORTA ABERTA*

FONTE: *Porta Aberta* (2008, p. 19)

O livro **Viver e Aprender** trazia 7 vinhetas, com um total de 14 personagens. Desses personagens, temos 8 meninas, sendo 4 negras e 4 brancas; e 5 meninos, sendo 2 amarelos, 1 negro e 3 brancos. Considerando personagens negros e brancos, temos praticamente uma relação de igualdade de representação nas vinhetas, ou seja, para cada negro um personagem branco. Destaque fazemos aqui à presença de meninas negras, sendo maior que a de meninos negros nas vinhetas, o que foi uma exceção entre os livros analisados, que tendiam a apresentar o inverso. O exemplo a seguir (FIGURA 8) traz uma menina negra na vinheta “Representando”. Ela segura um pincel, um tubo de cola, tem uma régua diante de si e ao fundo há um desenho que remete ao globo terrestre. Interpretamos que a menina está com instrumentos de construção do saber científico, o que indica uma valorização da personagem.



FIGURA 8 – EXEMPLO DE MULHER NEGRA NAS VINHETAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DA AMOSTRA

FONTE: **Viver e Aprender** (2008, p. 38)

Nos livros de Geografia da amostra, as vinhetas buscavam uma identificação com os estudantes, assim como aponta Boulos Jr. (2008), já que, via de regra, apresentavam personagens infanto-juvenis. Tais personagens tenderam a aparecer em contextos de produção de conhecimento científico da Geografia, alguns com instrumentos científicos ou com uniforme escolar. Encontramos personagens negros e brancos ocupando espaços de produção de conhecimento científico nas vinhetas dos livros analisados, o que pode indicar que o personagem negro está inserido no discurso científico desses livros, resultado distinto do encontrado por Boulos Jr. (2008) na pesquisa com livros de História. Ainda assim, o personagem branco, principalmente o homem branco, é o mais utilizado nas vinhetas, o que indica que o discurso tende a considerá-lo o representante do saber cientificamente produzido.

5.4 Caracterização dos personagens com relação à cor-etnia

Em cor-etnia, contamos como personagens brancos 60% do total (1.929), pretos 16,1% (517), pardos 4,5% (146), indígenas 5,2% (167), amarelos 2,8% (89), personagens grupo multiétnico 3,9% (127), personagens de outras cores/etnias 2,3% (74), e como personagens indeterminados (que não se encaixavam em nenhuma das categorias utilizadas) 5,2% (168). Considerando pretos e pardos como negros, então temos um percentual de 20,6% de personagens negros na amostra. Contamos em taxa de branquidade 2,9 personagens brancos para cada personagem negro. Essa taxa é menor que a encontrada por Silva (2005) entre as ilustrações de personagens de livros editados no período de 1994 a 2003 – de 3,9 brancos para cada personagem negro – ainda que esteja distante de representar a participação de negros e brancos na população brasileira.

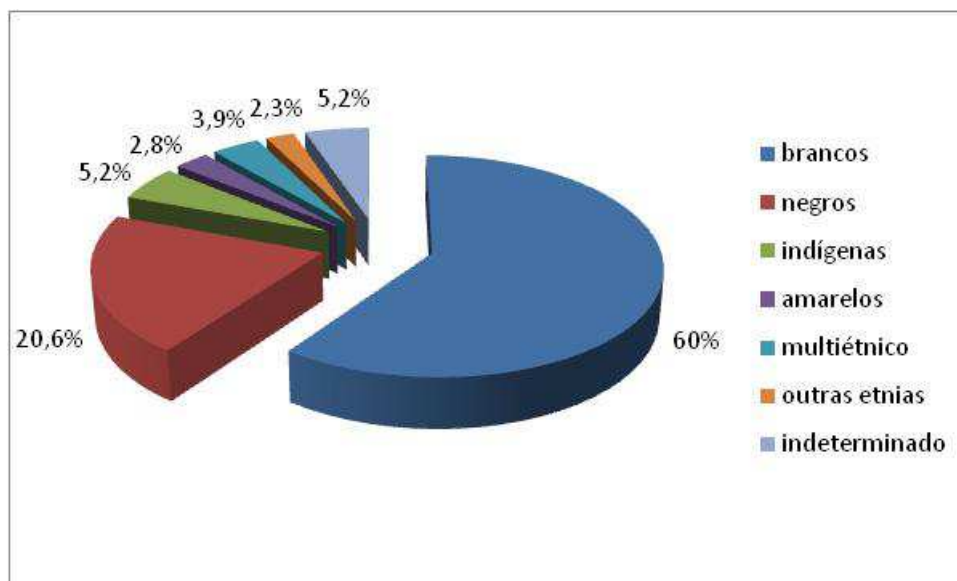


GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS PERSONAGENS PRESENTES NAS ILUSTRAÇÕES, POR COR-ETNIA

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Como o foco de nossa pesquisa são personagens negros e brancos, apresentamos apenas os resultados desses grupos de cor nos diversos atributos utilizados para a análise das personagens. Antes, é preciso uma breve discussão acerca da distinção de personagens pretos e pardos. Ainda que tenhamos encontrado dificuldades em diferenciar esses dois grupos muitas vezes, consideramos que a participação de pretos (N = 517) maior que a de pardos (N = 146) pode indicar que, para representar a diversidade racial brasileira, os ilustradores e demais profissionais envolvidos com as ilustrações dos livros didáticos optem por personagens que sejam indiscutivelmente considerados de fenótipo negro. Em termos de valorização dos traços negros, consideramos que isso é positivo, uma vez que por muito tempo os traços dos negros de tez mais escura foram subalternizados socialmente (GUIMARÃES, 1997; TELLES, 2003). Por outro lado, de acordo com a participação de pretos e pardos na população brasileira, os pardos deveriam ter maior presença nas ilustrações, afinal são maioria⁴¹ (IBGE, 2010). Entretanto, não podemos desconsiderar que ainda vivemos em um país cujo racismo opera desvalorizando os traços fenotípicos dos

⁴¹ O uso do termo pardo no censo IBGE de 2010 remete à autoclassificação fenotípica dos indivíduos. De acordo com Silva Jr. e Silva (2010), o termo pardo foi utilizado no primeiro censo brasileiro, de 1872, e omitido em 1890 e 1920 (nesse último não houve levantamento de cor). Em 1940, o IBGE torna-se responsável pelo censo e a categoria pardo foi criada a *posteriori*, para os casos de inadequação com as categorias utilizadas (nesse foram três: branco, preto amarelo) ou quando os entrevistados não responderam às perguntas – nesse censo as cores foram tanto auto quanto heterodeclaradas (SILVA Jr. e SILVA, 2010).

negros, principalmente dos negros de traços mais caracteristicamente marcados (GUIMARÃES, 1997), e que a mídia em geral tende a hipervalorizar traços de personagens europeus, como olhos claros, cabelo liso e pele branca, fenômeno este que Joel Zito Araújo (2002) chama de estética ariana. Não podemos desconsiderar também a mobilização dos movimentos negros em torno de propostas de melhora da autoestima negra a partir da estética, como a valorização do cabelo crespo (principalmente da mulher negra, nas tranças e cabelos soltos), dos traços faciais, do formato do corpo. Interpretamos que a apresentação de personagens mais próximos dos pretos do que dos pardos seja uma forma de valorização desses traços.

Retomando a discussão sobre a taxa de branquidade, se por um lado ela é considerada menor do que a apontada por outros estudos, por outro ela deve ser analisada como um indicador quantitativo de que o edital dos livros didáticos de 2010 (BRASIL, 2007) – que determina que as ilustrações devem atender adequadamente à diversidade étnica da população brasileira – não foi cumprido pelos livros didáticos de Geografia.

Apresentamos a distribuição dos personagens brancos e negros da amostra, de acordo com o livro analisado, e a taxa de branquidade (divisão do número de personagens brancos pelo número de personagens negros) sintetizados na TABELA 10. Com o auxílio da tabela, podemos constatar que o livro que teve o maior número de personagens, **Asas para Voar**, foi o que apresentou a maior taxa de branquidade. Contamos 5,4 personagens brancos para cada personagem negro nesse livro. Considerando a participação de personagens brancos no total de personagens de cada livro analisado, verificamos que de 9 livros, 5 apresentaram uma participação de personagens brancos de mais de 60% do total. No caso dos personagens negros, os livros em que percentualmente tiveram maior participação na amostra foram **Aprender Juntos** e **Porta Aberta**, ambos com 29,8% de personagens negros. Em nenhum dos livros da amostra a participação de personagens negros foi maior que 30%.

TABELA 10 – PERCENTUAL DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS E TAXA DE BRANQUIDADE, POR LIVRO, NA AMOSTRA

Livro	Total de personagens contados	Cor-etnia				Taxa de branquidade
		Branços		Negros		
		N	%	N	%	
A Escola é Nossa	287	192	66,9	36	12,5	5,3
Aprender Juntos	360	168	46,7	107	29,8	1,5
Aprendendo Sempre	236	89	37,7	50	21,2	1,7
Asas para Voar	875	641	73,3	118	13,4	5,4
Coleção Brasileira	266	166	62,4	74	27,8	2,2
Porta Aberta	355	216	60,8	106	29,8	2
Projeto Pitangüá	416	251	60,3	82	19,7	3
Tantos Lugares... tantas pessoas	192	96	50	26	13,5	3,6
Viver e Aprender	230	110	47,8	64	10,5	1,7

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Também consideramos para análise as editoras dos livros didáticos de Geografia da amostra. Como apresentamos no capítulo acerca das editoras participantes na venda de livros ao PNLD, a concorrência pela venda de livros didáticos ao PNLD ao longo dos anos foi sendo travada por um número cada vez menor de grupos editoriais. Interessa saber, então, como cada um desses grupos editoriais apresenta personagens negros e brancos. O argumento que utilizamos aqui é o seguinte: ainda que os livros didáticos sejam escritos por profissionais diferentes (no caso dos livros didáticos de Geografia, professores de Geografia e áreas afins), os ilustradores de personagens tendem a fazer parte das equipes das editoras. Como analisamos os personagens presentes nas ilustrações, importa para essa pesquisa saber como as diferentes editoras apresentam personagens negros e brancos.

A TABELA 11 apresenta de maneira sintética a distribuição de personagens da amostra de acordo com as editoras. Duas delas tiveram dois livros analisados na amostra: Ática e FTD. A editora Ática, com seus dois livros (**Aprendendo Sempre** e **Asas para Voar**) correspondeu a quase um terço dos personagens presentes em toda a amostra. A taxa de branquidade dessa editora (4,3 personagens brancos para cada personagem negro) foi a segunda maior da amostra (fica atrás da taxa de branquidade da editora Scipione).

Considerando que as editoras Ática e Scipione fazem parte de um mesmo grupo editorial, com relação ao Grupo Abril, podemos dizer que tem a maior taxa de branquidade da amostra. Somando os personagens negros e brancos das duas editoras, a taxa de branquidade é igual a 4,5 personagens brancos para cada personagem negro. A participação de personagens brancos é de 65,8% dos personagens dos livros da editora Ática e 66,9% do livro da editora Scipione (**A Escola é Nossa**).

Os resultados quantitativos indicam maior desigualdade entre personagens brancos e negros nos livros das editoras do Grupo Abril, que é um dos maiores grupos midiáticos do Brasil, estando entre os cinco maiores da América Latina.⁴² Atua em diversas mídias, tais como revistas, internet, canais de televisão e livros, e também em gráfica, distribuição, cursos preparatórios, escolas técnicas e colégios. Suas editoras de livros didáticos (Ática e Scipione) participam da venda desses materiais ao MEC. Victor Civita fundou a editora Abril em 1950, investindo na publicação de histórias em quadrinhos da Disney no Brasil. Em 2006, após uma crise financeira do final dos anos de 1990 que, segundo Bruno Perez (2008), resultou em problemas de retorno de investimento em áreas externas à edição de revistas e livros, o grupo midiático Naspers, da África do Sul, adquiriu 30% das ações⁴³ do Grupo Abril. O Grupo Abril recebeu críticas de alguns jornalistas, principalmente os ligados à esquerda⁴⁴, que denunciaram que a Naspers foi um dos sustentáculos do regime do *apartheid* na África do Sul. O grupo sul-africano beneficiou-se diretamente do regime de segregação racial do país. No fim do regime de segregação, no início dos anos de 1990, o Naspers recusou-se a admitir publicamente sua participação no *apartheid*, embora alguns de seus jornalistas tenham, individualmente, admitido envolvimento e pedido desculpas à nação (PEREZ, 2008).

Não inferimos, entretanto, que a participação da Naspers na Abril indica uma tendência a um maior racismo na linha editorial do grupo. Consideramos que mesmo se isso ocorrer, os livros que analisamos em nossa amostra, que foram editados em 2008, dificilmente teriam influência direta da negociação feita com a Naspers em 2006. Além disso, a família Civita controla a maior parte da linha editorial de livros didáticos da Abril e os interesses do

⁴² Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Grupo_Abril>. Acesso em: 12/01/2011.

⁴³ A Emenda Constitucional nº 36 de 2002 permitiu a presença de capital estrangeiro em empresas jornalistas e de radiodifusão até o limite de 30%. Até então, a Constituição de brasileira de 1988 proibia investimento de capital estrangeiro em empresas midiáticas do país. Tal emenda foi aprovada com pressão de grandes grupos midiáticos, entre eles o Grupo Abril (PEREZ, 2008). De acordo com Cassiano (2007) outra grande editora de livros didáticos com capital estrangeiro é a Moderna, que desde 2001 recebe investimentos do grupo espanhol PISA, o mesmo do jornal espanhol El País.

⁴⁴ Como a crítica feita em 2006, por Renato Pompeu, na revista Caros Amigos (PEREZ, 2008) e a feita por Altamiro Borges, disponível no site Ciranda: <<http://www.ciranda.net/brasil/ciranda-afro/article/racistas-controlam-veja>>. Acesso em: 05/01/2012.

capital da Naspers são mais voltados para internet e televisão a cabo, de acordo com Perez (2008). O que nos parece provável é que o investimento da Naspers na Abril, além de ter sido guiado por interesses de mercado, pode ter sido influenciado pela linha editorial que o grupo já seguia. Ou seja, a Naspers investiu e fortaleceu uma linha editorial que, de certa forma, lhe agrada. Segundo Perez:

[...] uma vez que a Editora Abril possuía um linha editorial definida antes da associação com a Naspers e, admitindo que não há interferência direta por parte do sócio estrangeiro, que essa linha não se alterou desde então, a entrada do capital estrangeiro – na medida em que, como já vimos, fortaleceu a Abril frente aos seus concorrentes – não deixou de fortalecer também uma determinada linha editorial (PEREZ, 2008, p. 60).

Portanto, inferimos que as taxas de branquidade que observamos na amostra dos livros das editoras do Grupo Abril ocorreriam com ou sem a participação da Naspers.

No caso da editora FTD, contamos a terceira menor taxa de branquidade da amostra (2,3 brancos para cada negro); taxa de branquidade que somente não foi menor a das editoras SM e Saraiva. A participação de brancos foi de 58,7% dos personagens.

TABELA 11 – PERCENTUAL DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS E TAXA DE BRANQUIDADE, POR EDITORA, NA AMOSTRA

Editora	Livros	Total de personagens contados	Cor-etnia				Taxa de branquidade
			Branços		Negros		
			N	%	N	%	
Ática	Aprendendo Sempre Asas para Voar	1111	731	65,8	168	15,1	4,3
Companhia Editora Nacional	Coleção Brasileira	266	166	62,4	74	27,8	2,2
FTD	Porta Aberta Tantos lugares... tantas pessoas	547	312	58,7	132	24,1	2,3
Moderna	Projeto Pitaguá	416	251	60,3	82	19,7	3
Saraiva	Viver e Aprender	230	110	47,8	64	10,5	1,7
Scipione	A Escola é Nossa	287	192	66,9	36	12,5	5,3
SM	Aprender Juntos	360	168	46,7	107	29,8	1,5

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Apresentamos aqui os resultados de personagens negros e brancos de acordo com os atributos utilizados para a análise. No atributo natureza, dos 1.929 personagens brancos,

99,7% eram humanos (1924); contamos 0,3% (5) fantásticos. No caso dos negros, apenas 1 foi personagem antropoformizado; os outros 662 personagens eram humanos.

Comparando personagens presentes em desenhos e em fotografias, contamos 1.670 personagens brancos em desenhos, o que corresponde a 86,6% dos personagens brancos da amostra e 256 em fotografias, o que corresponde a 13,4%. No caso dos personagens negros, contamos 447 personagens em desenhos (67,4% dos personagens negros) e 216 (32,6%) em fotografias. A taxa de branquidade foi menor nas fotografias, o que vai contra os argumentos de Boulos Jr. (2008). Pode ser que essa diferença esteja relacionada ao tipo de livro didático analisado: Boulos Jr. analisou livros didáticos de História, enquanto esta pesquisa analisou livros didáticos de Geografia do ensino fundamental que trazem conceitos básicos da disciplina. Outro ponto a ser considerado é que uma maior taxa de branquidade em desenhos, que são em sua maioria criados pelos ilustradores das editoras para os livros, indica que prevalece uma valorização dos traços brancos entre aqueles que produzem os desenhos para os livros didáticos.

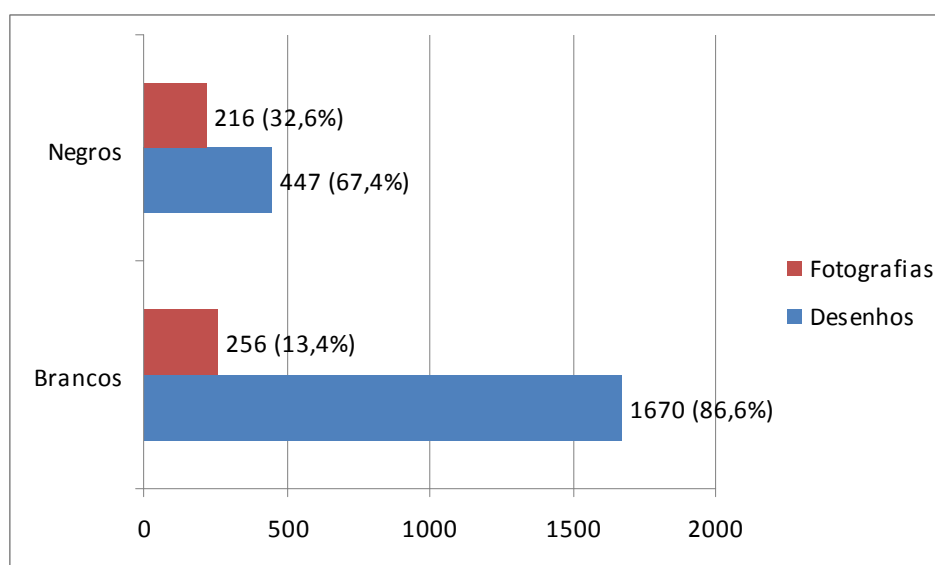


GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS DA AMOSTRA EM DESENHOS E FOTOGRAFIAS

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações
N = 1.929 brancos; 663 negros.

Nas atividades dos livros didáticos que trabalhavam com “contorno do corpo”, via de regra os livros usaram fotografias de crianças (FIGURA 9). Verificamos que a participação de crianças negras e brancas nesses casos foi praticamente a mesma. Nesse contexto, a prescrição dos editais do PNLD de valorização da população negra foi atendida. Além disso, no

exemplo, uma criança negra é apresentada em situação individual, representando a humanidade. Esse tipo de discurso rompe com a branquidade normativa, sendo distinto em relação a outros estudos (por exemplo, SILVA, 2005) e similar ao observado por Mathias (2011) em livros didáticos de Ciências distribuídos no PNLD 2008 e 2011.



FIGURA 9 – PERSONAGEM NEGRO COMO EXEMPLO NA ATIVIDADE DE CONTORNO DO CORPO

FONTE: **Asas para Voar** (2009, p. 17)

Apesar desse exemplo de valorização do negro individualmente, no atributo individualidade personagens brancos apareceram com maior frequência sozinhos do que personagens negros. A taxa de branquidade foi de 3,1 personagens brancos para cada negro como indivíduo único nos contextos das ilustrações. Os brancos também tiveram maior participação entre os personagens que se destacavam, nas ilustrações, de grupos: contamos 4,5 personagens brancos para cada personagem negro. Por outro lado, personagens negros tiveram maior participação em sub-grupos destacados de grupos do que personagens brancos, o que é demonstrado pela taxa de branquidade de 0,8. Também interessante destacar que entre os personagens negros, aqueles que estavam em sub-grupos destacados de grupo foram 2,5% do total de 663 personagens negros contados na amostra (TABELA 12).

TABELA 12 – DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS EM ATRIBUTOS DE INDIVIDUALIDADE

Atributos de individualidade	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca N = 1929	Negra N = 663	
Indivíduo único	430 (22,3%)	135 (20,5%)	3,1
Indivíduo destacado de grupo	9 (0,5%)	2 (0,3%)	4,5
Sub-grupo destacado de grupo	15 (0,8%)	17 (2,5%)	0,8
Multidão, grupo ou par	1475 (76,4%)	509(76,7%)	2,8

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

No atributo sexo, verificamos que a taxa de branquidade entre os personagens femininos foi maior que entre os personagens masculinos: contamos 3,4 mulheres brancas para cada mulher negra, enquanto que entre os homens contamos 2,6 homens brancos para cada homem negro. Enquanto a participação de mulheres (brancas) nas ilustrações dos livros didáticos de Geografia parece ir ao encontro das prescrições do edital de 2010, a participação de mulheres negras, não explicitada no edital, acaba sendo ínfima. Em nossa interpretação ao apresentar os personagens desse modo os livros didáticos estariam atuando de modo a auxiliar na manutenção de hierarquias entre brancos/as e negros/as. O gráfico seguinte (GRÁFICO 5) ilustra como a participação de homens foi maior nos dois grupos de cor, quando comparada a de mulheres, sendo significativamente maior no caso dos homens negros em comparação às mulheres negras.

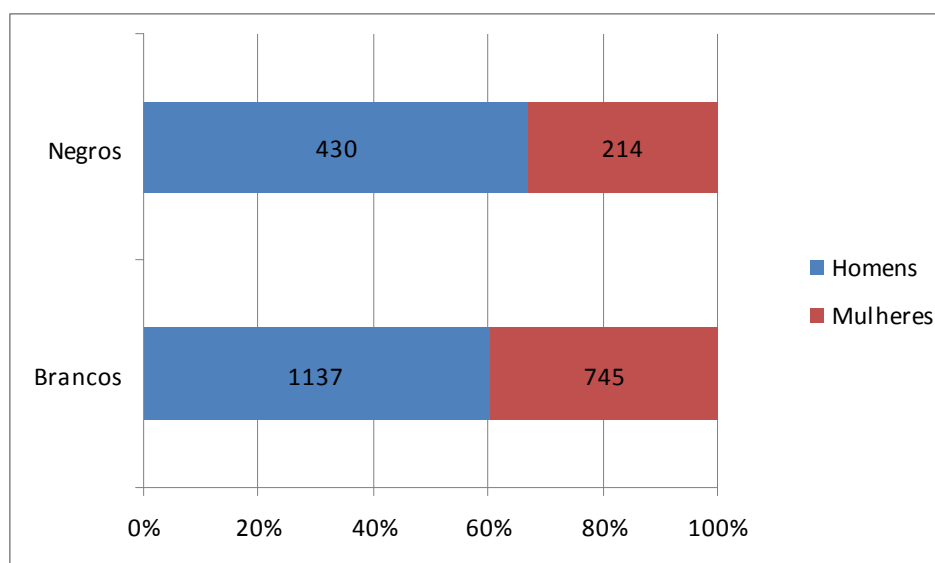


GRÁFICO 5 – PARTICIPAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS ENTRE HOMENS E MULHERES

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Por outro lado, a taxa de branquidade entre brancos e negros foi menor que 1 em multidões mistas (em que homens e mulheres estavam presentes) (TABELA 13). Interessante destacar que no caso daqueles personagens de sexo indeterminado (partes do corpo humano em que não foi possível atribuir um sexo), a taxa de branquidade foi de 3,7, a maior entre os atributos de sexo, o que parece sugerir que, no padrão de neutralidade dos sexos, personagens brancos tendem a ser mais utilizados. Trata-se de um reforço da branquidade normativa: o personagem branco como padrão de humanidade.

TABELA 13 – DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS DA AMOSTRA NOS ATRIBUTOS DE SEXO

Sexo	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca N = 1929	Negra N = 663	
Masculino	1137 (58,9%)	430 (64,9%)	2,6
Feminino	745 (38,6%)	214 (32,3%)	3,4
Multidão mista	7 (0,4%)	8 (1,2%)	0,8
Não se aplica	3 (0,2%)	1 (0,1%)	3
Indeterminado	37 (1,9%)	10 (1,5%)	3,7

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

De acordo com a faixa etária dos personagens contados na ilustração, observamos uma taxa de branquidade maior entre personagens adultos quando comparados a personagens criança/adolescentes. Contamos 3,1 personagens brancos adultos para cada personagem negro na mesma faixa etária, enquanto que no caso das crianças/adolescentes contamos 2,8 personagens brancos para cada personagem negro (TABELA 14). Como o público alvo dos livros didáticos são estudantes na faixa etária da infância/adolescência, uma menor taxa de branquidade nesse grupo etário pode ser indicativo de uma melhor representação de negros e brancos por parte dos livros didáticos de seu público-alvo. Ainda assim, essa taxa de branquidade nas ilustrações, quase a mesma que a taxa de branquidade geral da amostra (que foi de 2,9), pode indicar que nos livros didáticos de Geografia existe a tendência a considerar os leitores como brancos, ainda que a tendência seja menor, em termos quantitativos, do que a observada por Silva (2005) nas ilustrações em livros didáticos de Língua Portuguesa. Por outro lado, uma maior taxa de branquidade no caso dos personagens idosos pode significar que os negros não têm uma existência simbólica plena nessa faixa etária.

TABELA 14 – DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS DA AMOSTRA, SEGUNDO FAIXA ETÁRIA

Idade	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca N = 1929	Negra N = 663	
Criança/adolescente	1374 (71,2%)	491 (74,1%)	2,8
Adultos	524 (27,2%)	165 (24,9%)	3,1
Idosos	17 (0,9%)	5 (0,8%)	3,4
Multidão mista	9 (0,5%)	1 (0,2%)	9

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Analizamos as relações familiares entre os personagens da amostra. Como são personagens em ilustrações, via de regra as relações familiares foram determinadas pelos textos que acompanhavam tais ilustrações (por exemplo, “Família Oliveira jantando”). Outras vezes as relações de parentesco foram inferidas de acordo com os personagens presentes nas ilustrações (como exemplo, um personagem adulto de mãos dadas com um personagem criança/adolescente diante de um portão escolar foram considerados, respectivamente, pai ou mãe e filho ou filha).

Contamos 299 personagens brancos com algum tipo de relação familiar nas ilustrações e 89 personagens negros, o que significa uma taxa de branquidade de 3,3 personagens brancos com algum tipo de relação familiar nas ilustrações para cada personagem negro. Verificamos que a taxa de branquidade foi maior nas relações familiares entre filhos. Para cada personagem negro classificado como filho/filha, contamos 3,9 personagens brancos. No caso dos personagens pai/mãe a taxa de branquidade foi próxima (3,4), o que possivelmente está relacionado ao fato de que, via de regra, os personagens classificados como filhos apareciam nas ilustrações junto de personagens classificados como pais. (Podemos dizer o mesmo dos personagens classificados como irmãos).

TABELA 15 – DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS DA AMOSTRA EM RELAÇÕES DE PARENTESCO NAS ILUSTRAÇÕES

Relações familiares	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca N = 299	Negra N = 89	
Filhos	126 (6,5%)	32 (4,9%)	3,9
Pais	133 (6,9%)	39 (5,8%)	3,4
Irmãos	25 (1,3%)	8 (1,3%)	3,1
Família ampla inferior	5 (0,3%)	3 (0,4%)	1,6
Família ampla superior	10 (0,5%)	7 (1,1%)	1,4

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

O exemplo seguinte (FIGURA 10) apresenta quatro famílias distintas⁴⁵: uma família negra, duas famílias brancas e uma família multirracial. Nesse caso, consideramos que a ilustração valoriza a diversidade racial⁴⁶ das famílias brasileiras, ainda que a apresentação de apenas uma família negra para duas famílias brancas seja uma sub-representação de personagens negros, se compararmos com a participação dos negros na população brasileira.

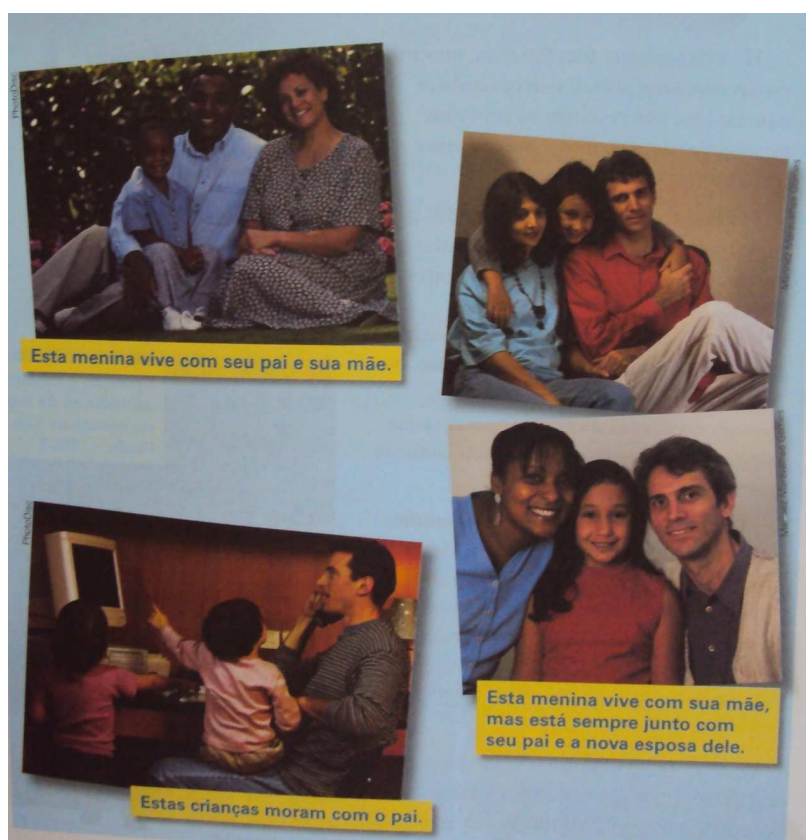


FIGURA 10 – EXEMPLO DE VALORIZAÇÃO DE DIFERENTES FAMÍLIAS

FONTE: *Porta Aberta* (2008, p. 25)

Dos atributos que utilizamos para análise das personagens presentes nas ilustrações de livros didáticos de Geografia, destacamos alguns que podem ser indicadores de valorização das personagens. São eles: presença no texto (com fala ou ação ou sem fala ou ação), atividade escolar (se o personagem estuda), exerce profissão, nacionalidade, denominação

⁴⁵ Está para além dos objetivos desse trabalho analisar esse eixo de desigualdade, no entanto precisamos considerar que na amostra, via de regra, o modelo familiar foi uma família composta por pai, mãe e filhos, o que consideramos uma naturalização desse modelo de família.

⁴⁶ A mesma fotografia da família negra que aparece nesse exemplo foi analisada por Silva (2005, p. 175) em livros didáticos de Língua Portuguesa, o que reforça o argumento de que as ilustrações de personagens nos livros didáticos dependem mais da equipe de ilustradores das editoras do que dos autores dos livros, já que a amostra que analisamos é de livros didáticos de Geografia. No contexto analisado por Silva, essa família apareceu sozinha, o que constou como uma valorização da família negra – uma das poucas encontradas pelo autor.

racial no texto ou menção à cor do personagem, e nome. Defendemos ser útil uma comparação entre negros e brancos em atributos de valorização, uma vez que realizamos na pesquisa uma comparação entre negros e brancos em contextos de desvalorização (chamamos de contextos de miséria). Como cada personagem na amostra pode ter mais de um atributo de valorização, contamos 1.187 atributos de valorização em personagens brancos e 577 em personagens negros (TABELA 16).

TABELA 16 – DISTRIBUIÇÃO DE PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS NA AMOSTRA, SEGUNDO ATRIBUTOS DE VALORIZAÇÃO

Atributos	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca	Negra	
Estudante	504	188	2,6
Exerce profissão/trabalha	180	68	2,6
Brasileiros no Brasil	77	99	0,7
Estrangeiros fora do Brasil	29	31	0,9
Citação textual a cor do personagem	zero	5	
Com fala ou ação no texto	150	54	2,7
Aparece no texto sem fala/ação	98	66	1,4
Nome próprio	145	58	2,5
Nome profissão	1	zero	
Nome função familiar	3	6	0,5
Nome cor-etnia	zero	2	

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Entre os personagens que desempenhavam algum tipo de atividade escolar, a taxa de branquidade foi de 2,6 personagens brancos para cada personagem negro, próxima à taxa geral da amostra (2,9).

No caso dos personagens com profissão, a taxa de branquidade, assim como a contabilizadas entre os personagens que desempenhavam atividade escolar, foi menor do que no geral das pesquisas (2,6 contra 2,9). Entretanto, em análise qualitativa, observamos desigualdades nas profissões exercidas por negros e por brancos. Algumas profissões foram praticamente privilégio de personagens brancos, como as desempenhadas por arquitetos e médicos, por exemplo. Negros foram mais presentes em profissões que envolviam trabalho manual pesado, como pedreiros e pintores e, nesses casos, tendiam a aparecer em grupos. Por outro lado, encontramos tanto professores brancos quanto negros (via de regra esses professores foram classificados como pertencendo ao quadro do ensino fundamental, pois estavam em contextos em que interagiam com crianças/adolescentes).

A identificação da nacionalidade dos personagens foi feita com base nos textos que os acompanhavam, caso esses textos atribuíssem um país ou um território que conhecidamente

faz parte de um país. As taxas de branquidade para personagens descritos como brasileiros no Brasil e estrangeiros fora do Brasil foram menores que 1, o que pode ser indicativo de valorização dos personagens negros.

Entre personagens brancos e negros, poucas vezes a cor-etnia dos personagens foi declarada no texto. Quando ocorria, todas elas eram com relação a personagens negros ao passo que personagens brancos não tiveram sua cor-etnia explicitada no texto. Beleli (2005) argumenta que o corpo negro é um corpo marcado, isto é, um corpo que com mais frequência aparece descrito fenotipicamente no texto. Apenas para comparar com outros grupos raciais, 107 personagens indígenas apareceram com sua cor-etnia marcada no texto, assim como 19 personagens de outras etnias. A cor-etnia aqui provavelmente funciona como um diferenciador entre um “eu” discursivo branco, supostamente neutro em termos raciais, e os outros.

Os personagens brancos tiveram mais fala e ação no texto que acompanhavam as ilustrações. Contamos 2,7 personagens brancos com fala ou ação descrita no texto para cada personagem negro. Quando analisaram a publicidade televisiva para o público infantil, Acevedo, Muniz e Nohara (2011) verificaram que os personagens brancos apareceram com mais frequência entre os protagonistas. No caso da amostra de livros didáticos que analisamos, verificamos que os personagens com fala ou ação descrita no texto, via de regra, eram os protagonistas nas ilustrações (exemplo: FIGURA 11).



FIGURA 11 – EXEMPLO DE PERSONAGEM BRANCO, MASCULINO, COM FALA NO TEXTO

FONTE: **Porta Aberta** (2008, p. 30)

Entre negros e brancos, os personagens com nome apresentado no texto foram 149 brancos e 66 negros, o que significa 2,2 personagens brancos para cada negro. Essa taxa de

branquidade sobe para 2,5 no caso dos personagens com nome próprio, por um lado; por outro, é igual a 0,5 no caso dos personagens com nome - função familiar.

Como constatamos uma diferença não apenas quantitativa mas também qualitativa quanto ao modo como personagens masculinos e femininos foram apresentados nas ilustrações, faremos aqui uma apresentação dos dados relativos aos grupos branco e negro segregados por sexo.

Dos homens, no atributo de individualidade, a taxa de branquidade entre homens brancos que apareceram sozinhos e homens negros nas mesmas condições foi de 3,1 branco para cada negro. No caso de personagens que estavam destacados de grupo, apenas personagens homens brancos apareceram. Em sub-grupos destacados de grupo, a taxa de branquidade foi menor do que 1 branco para cada negro (TABELA 17).

TABELA 17 – ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS À INDIVIDUALIDADE DE PERSONAGENS MASCULINOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS

Atributos de individualidade	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca N = 1137	Negra N = 430	
Indivíduo único	271 (23,8%)	86 (20%)	3,1
Indivíduo destacado de grupo	8 (0,7%)	0	
Sub-grupo destacado de grupo	9 (0,8%)	11 (2,5%)	0,8
Multidão, grupo ou par	849 (74,7%)	333 (77,5%)	2,5

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

No caso das mulheres, a taxa de branquidade foi menor que 1 entre as personagens que estavam como indivíduos destacados de grupo. Contamos 1 mulher branca para 2 mulheres negras nesse caso. A maior taxa de branquidade foi entre as mulheres que estavam em multidão, grupos ou pares (TABELA 18).

TABELA 18 – ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS À INDIVIDUALIDADE DE PERSONAGENS FEMININOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS

Atributos de individualidade	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca N = 745	Negra N = 214	
Indivíduo único	127 (17%)	44 (20,5%)	2,8
Indivíduo destacado de grupo	1 (0,1%)	2 (1%)	0,5
Sub-grupo destacado de grupo	6 (0,9%)	6 (2,8%)	1
Multidão, grupo ou par	611 (82%)	162 (75,7%)	3,7

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Por faixa etária, a distribuição de homens brancos e negros apresentou uma taxa de branquidade maior no caso dos homens idosos. Contamos 9 homens brancos idosos para o único homem negro nessa faixa etária (TABELA 19).

TABELA 19 – ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS À FAIXA ETÁRIA DE PERSONAGENS MASCULINOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS

Idade	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca N = 1137	Negra N = 430	
Criança/adolescente	815 (71,7%)	325 (75,7%)	2,5
Adultos	312 (27,4%)	103 (23,9%)	3
Idosos	9 (0,8%)	1 (0,2%)	9
Multidão mista	1 (0,08%)	1 (0,2%)	1

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

A distribuição de mulheres brancas e negras, por faixa etária, apresentou uma taxa de branquidade um pouco maior no caso de crianças e adolescentes do que no caso das mulheres adultas (TABELA 20). Considerando que a maior parte dos personagens da amostra foi classificada nessa faixa etária e que o público-alvo dos livros didáticos são estudantes na mesma idade, podemos afirmar que as meninas negras são as que possuem menor representação entre os personagens das ilustrações da amostra.

TABELA 20 – ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS À FAIXA ETÁRIA DE PERSONAGENS FEMININOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS

Idade	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca N = 745	Negra N = 214	
Criança/adolescente	528 (70,9%)	148 (69,1%)	3,5
Adultos	208 (28%)	62 (29%)	3,3
Idosos	8 (1%)	4 (1,9%)	2
Multidão mista	1 (0,1%)	0	

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

No caso das relações familiares encontradas nas ilustrações, a participação de homens brancos foi de 166; no caso dos homens negros a participação foi de 47, o que significa uma taxa de branquidade de 3,5 personagens homens brancos em relações familiares para cada personagem homem negro em relações familiares (TABELA 21).

TABELA 21 – ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS ÀS RELAÇÕES FAMILIARES DE PERSONAGENS MASCULINOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS

Relações familiares	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca N = 166	Negra N = 47	
Filhos	80 (48,2%)	22 (46,8%)	3,6
Pais	66 (39,8%)	15 (31,9%)	4,4
Irmãos	14 (8,4%)	7 (14,9%)	2
Família ampla inferior	2 (1,2%)	0	
Família ampla superior	4 (2,4%)	3 (6,4%)	1,3

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Com relação às mulheres, as desigualdades foram maiores entre os grupos negro e branco em relações familiares. Contamos 134 mulheres brancas em relações familiares contra 42 mulheres negras, o que significa uma taxa de branquidade de 3,1 mulheres brancas para cada mulher negra (TABELA 22). O que isso implica? Considerando que o discurso ocidental reserva as mulheres o espaço do privado (a casa) (DALCASTAGNÈ, 2005, 2008), e que foram em espaços privados que encontramos a maior parte das relações familiares da amostra, podemos dizer que em comparação com a mulher branca, a mulher negra não é apresentada de maneira adequada nem mesmo naquele espaço que tende a ser considerado feminino, o espaço privado familiar.

TABELA 22 – ATRIBUTOS PREDOMINANTES RELATIVOS ÀS RELAÇÕES FAMILIARES DE PERSONAGENS FEMININOS BRANCOS E NEGROS, PRESENTES NA AMOSTRA DE 9 LIVROS

Relações familiares	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca N = 134	Negra N = 42	
Filhas	46 (34,4%)	10 (23,8%)	4,6
Mães	67 (50%)	24 (57,2%)	2,7
Irmãs	11 (8,3%)	1 (2,4%)	11
Família ampla inferior	3 (2,2%)	3 (7,1%)	1
Família ampla superior	6 (4,4)	4 (9,5%)	1,5
Multidão mista	1 (0,7%)	0	

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Reunimos na TABELA 23, de maneira sintética, alguns outros atributos dos personagens masculinos brancos e negros contados nas ilustrações da amostra de 9 livros didáticos de Geografia:

TABELA 23 – ATRIBUTOS DE VALORIZAÇÃO DE PERSONAGENS MASCULINOS BRANCOS E NEGROS

Atributos	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca	Negra	
Estudante	302	103	2,9
Exerce profissão/trabalha	126	55	2,2
Brasileiros no Brasil	45	69	0,6
Estrangeiros fora do Brasil	17	16	1,06
Citação textual a cor do personagem	zero	3	
Com fala ou ação no texto	98	39	2,5
Aparece no texto sem fala/ação	65	44	1,4
Nome próprio	96	33	2,9
Nome profissão	1	zero	
Nome função familiar	2	2	1
Nome cor-etnia	zero	2	

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

A taxa de branquidade entre os atributos de valorização foi maior no caso dos personagens que estavam em atividade escolar. Contamos 2,9 personagens brancos estudantes para cada negro estudante. A menor taxa de branquidade foi entre aqueles personagens que eram indicados pelo texto como brasileiros vivendo no Brasil.

Na tabela seguinte (TABELA 24) reunimos de maneira sintética os atributos de personagens femininas brancas e negras contadas na amostra:

TABELA 24 – ATRIBUTOS DE VALORIZAÇÃO DE PERSONAGENS FEMININAS BRANCAS E NEGRAS

Atributos	Cor-etnia		Taxa de branquidade
	Branca	Negra	
Estudante	197	72	2,7
Exerce profissão/trabalha	54	13	4,1
Brasileiros no Brasil	31	28	1,1
Estrangeiros fora do Brasil	10	9	1,1
Citação textual a cor do personagem	zero	2	
Com fala ou ação no texto	52	15	3,4
Aparece no texto sem fala/ação	33	24	1,3
Nome próprio	49	25	1,9
Nome profissão	zero	zero	
Nome função familiar	1	4	0,25
Nome cor-etnia	zero	zero	

FONTE: PLANILHA 2 – atributos dos personagens nas ilustrações

Entre mulheres, a taxa de branquidade no atributo profissão foi a maior desse conjunto de atributos. Contamos 4,1 mulheres brancas para cada mulher negra da amostra com o

mesmo atributo. Realizando uma comparação com os homens brancos, temos 9,6 personagens masculinos brancos com o atributo profissão para cada mulher negra. O edital do PNLD de 2010 estabelece que tanto a mulher quanto os afro-brasileiros sejam apresentados em espaços de poder na sociedade (BRASIL, 2007, p. 31), mas essa norma não é seguida com relação às mulheres negras na amostra que analisamos, já que elas tenderam a desempenhar profissões de pouco prestígio, tais como cozinheiras na escola ou empregadas domésticas. Poderíamos considerar que essas profissões são localizadas em determinados espaços em que a presença da mulher parece naturalizada pelo discurso, ou seja, a cozinha de uma escola e o interior de uma casa, como Dalcastagnè (2008) aponta. O exemplo a seguir (FIGURA 12) parece-nos atuar para naturalizar a mulher negra como empregada doméstica. A menina negra é apresentada de costas, passando roupas. O texto indica que ela somente poderá brincar ou estudar depois de realizar essa atividade (em nenhum momento, entretanto, o texto questiona essa situação). Entre as mulheres, foi a única menina a ser apresentada trabalhando.



FIGURA 12 – MENINA NEGRA EM TRABALHO DOMÉSTICO

FONTE: *Projeto Pitangüá* (2008, p. 59)

A citação textual à cor dos personagens presentes nas ilustrações, como apontamos, foi maior no caso dos personagens indígenas. No caso dos personagens brancos, em nenhum momento sua cor-etnia foi citada pelo texto. Com relação aos negros, 3 personagens masculinos tiveram sua cor citada no texto e 2 personagens femininos. O padrão de neutralidade ou normalidade do branco no discurso (GIROUX, 1999) provavelmente é mantido diante do silêncio quanto a sua cor de pele.

5.5 Negros e brancos em contextos de subalternidade

Quando realizamos a leitura flutuante da amostra de nossa pesquisa, fase da análise de conteúdo que Bardin (1985) chama de pré-análise, chamou-nos a atenção os usos que os livros didáticos de Geografia faziam dos contextos sociais de miséria e subalternidade, e quais personagens utilizavam nesses contextos. Em outras palavras, ficou latente o fato de como os livros de Geografia apresentam espaços de miséria e subalternidade, em que os personagens apresentados são desfavorecidos de alguma maneira.

Segundo Santos (2007), no Brasil:

[...] o racismo, ao definir clivagens sociais e hierarquizar indivíduos e grupos a partir de seus pertencimentos raciais, se expressará na constituição de 'lugares' (nos sentidos espacial e social) onde a presença dos desfavorecidos será majoritária (lugares da pobreza, da despossessão, da subalternidade) e lugares onde a sua presença será minoritária (lugares da riqueza, do poder, do saber socialmente legitimado, etc.): lugares com as marcas desta distinção social (SANTOS, 2007, p. 30).

Em outras palavras, o racismo marca lugares sociais de negros e brancos na hierarquia racial brasileira. Como o racismo brasileiro é um racismo de *status*, que concede ao negro espaços de baixo prestígio social (GUIMARÃES, 1997), os lugares de subalternidade (pobreza e miséria) tendem a ser ocupados por personagens negros.

Nos livros de Geografia da amostra, esses lugares de subalternidade foram poucos, entretanto estavam presentes em todos os livros. Apresentamos no quadro seguinte (QUADRO 9) os lugares de subalternidade encontrados na amostra analisada de livros de Geografia de 2º ano do ensino fundamental. Contamos 38 espaços de miséria ou subalternidade. A maior parte eram fotografias em que, muitas vezes, os personagens não mostravam o rosto (estavam de costas ou com o rosto coberto).

Livro	Editora	Personagens em contextos de miséria ou subalternidade
A Escola é Nossa	Scipione	moradores de rua negros (p.199)
Asas para Voar	Ática	menino negro coletando água barrenta (p.56) dois meninos negros em uma região de seca em Pernambuco (p.90) mulher negra coletando água barrenta (p.98) mulher branca perto de esgoto a céu aberto (p.98)
Tantos lugares... Tantas pessoas	FTD	crianças negras em escola na África (capa) crianças negras em escola na África (p.5) crianças negras em escola na África (p.27) crianças negras em escola na África (p.29) pessoas negras em um aterro sanitário (p.73)
Viver e Aprender	Saraiva	menina negra e mãe negra sem documento de identidade (p.28) família negra sem teto (p.56) homem negro morador de rua (p.57) menino negro morador de rua (p.58) menino negro vendendo produtos no sinaleiro (p.67)
Aprendendo Sempre	Ática	mulher branca e menina branca no acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) (p.41) filho branco e mãe negra moradores de rua (p.45) mulher negra em favela na África (p.46)
Aprender Juntos	SM	criança negra trabalhando recolhendo materiais recicláveis (p.22) crianças negras tapando buraco de estrada de chão (p.22) pessoas negras e brancas em uma favela (p.39) menino negro na porta de escola sem vagas (p.63) mulher negra em rua sem asfaltamento (p.98)
Coleção Brasileira	Companhia Editora Nacional	homem negro morador de rua (p.48) homem de cor não identificada no aterro sanitário (p.66)
Porta Aberta	FTD	menino negro trabalha como engraxate na rua (p.13) moradores de rua negros e brancos (p.26) menino branco trabalhando em lavoura (p.44) menino negro trabalhando no trânsito (p.44)
Projeto Pitangüá	Moderna	menino negro na cerca próximo a uma favela (p.18) menino branco morador de rua (p.20) família negra moradora de rua (p.21) menino negro morador de rua (p.21) meninos negros trabalhando na mineração (p.59) menina negra trabalhando passando roupas (p.59) menino negro no Benin, África, trabalhando em escavação (p.60) negros e brancos em terminal de ônibus lotado (p.105)

QUADRO 9 – PERSONAGENS EM CONTEXTOS DE SUBALTERNIDADE OU MISÉRIA ENCONTRADOS NOS LIVROS DA AMOSTRA

FONTE: Análise do autor

De acordo com os personagens encontrados nesses espaços de subalternidade, em 8 contextos os personagens brancos apareceram. Em 4 contextos eles dividiam o espaço com personagens negros. Quanto aos personagens negros, além dos contextos em que dividiam espaço com personagens brancos, apareceram em 29 contextos. Em outras palavras, personagens negros estiveram muito mais presentes em contextos de miséria do que personagens brancos, assim como na pesquisa de Teixeira (2006) com livros didáticos de Língua Portuguesa e História, e como Leite (2008) destacou em sua pesquisa pioneira com livros didáticos nos anos de 1950. Os lugares de subalternidade podem ser tratados como

lugares *estigmatizados* (ANDRADE, 2004), em que os seres humanos tratados como inferiores no racismo nacional (GUIMARÃES, 1997) tendem a ser representados. Essa nos parece uma maneira simbólica de indicar o espaço do negro na estrutura social brasileira, que se relaciona com o espaço que ele ocupa de fato (PAIXÃO; CARVANO, 2008), ao mesmo tempo em que pode atuar ideologicamente mantendo os negros nesses espaços (THOMPSON, 1995).

O livro **A Escola é Nossa** apresentou um contexto de miséria em que personagens negros, em uma fotografia, dormiam na rua. Ao mesmo tempo, uma personagem, menina negra, conversa diretamente com o leitor, perguntando que dificuldades existem no cotidiano de uma pessoa que não tem uma casa para morar (FIGURA 13).



FIGURA 13 – EXEMPLO DE PERSONAGENS NEGROS EM CONTEXTOS DE MISÉRIA

FONTE: **A Escola é Nossa** (2008, p. 143)

O livro **Aprender Juntos** traz um contexto em que um menino negro está diante da secretaria de uma escola onde um cartaz indica que não há vagas em nenhuma série. Esse contexto de miséria ou subalternidade é comparado ao contexto em que crianças, uniformizadas e em fila, estão diante de uma escola (FIGURA 14):



FIGURA 14 – PERSONAGENS NEGROS EM CONTEXTO DE MISÉRIA

FONTE: *Aprender Juntos* (2008, p. 63)

Comparações entre contextos de miséria e contextos em que os personagens têm seus direitos sociais garantidos também foram utilizados por outros livros. O livro **Asas para Voar** apresentou a comparação entre três contextos: um em que crianças indígenas Ticuna brincam no rio Amazonas; outro em que uma menina branca brinca com o gelo da árvore em Santa Catarina; e outro, um contexto de miséria, em que dois meninos negros sem camisa e descalços caminham em uma região atingida pela seca em Pernambuco (FIGURA 15).

4 Vamos conhecer outros lugares.

a) Observe as fotos:

1

Estas fotos mostram lugares do Brasil. Novamente, o trabalho com diferentes paisagens é desenvolvido de modo indireto. Os principais elementos a serem trabalhados com os alunos são: rio (lugar quente e úmido), gelo (lugar frio) e seca (falta de chuva – lugar quente e seco).

Nesta atividade o aluno partirá da **imagem fotográfica** para a **linguagem escrita**. Discuta as situações mostradas nas fotos e onde elas ocorrem no Brasil. Faça a localização no mapa. Você pode ainda trabalhar com outras fotos, que, de preferência, mostrem paisagens diferentes das que o aluno conhece para que ele possa compará-las e fazer a representação usando outra linguagem.

2

3

Crianças Ticuna brincam no rio Solimões, no estado do Amazonas.

Criança brinca com gelo em árvore, na cidade de São Joaquim, no estado de Santa Catarina.

Seca atinge área do município de Santa Maria da Boa Vista, no estado de Pernambuco.

FIGURA 15 – COMPARAÇÃO ENTRE CRIANÇAS EM TRÊS REGIÕES BRASILEIRAS DISTINTAS

FONTE: *Asas para Voar* (2009, p. 90)

Os textos que acompanham as fotografias atuam de maneira a distinguir socialmente as diferentes crianças. O texto faz referência à ação das crianças indígenas que brincam no rio e à ação da menina branca que brinca com gelo em árvore, mas nada diz quanto aos meninos negros que caminham na região de seca.

Outro contexto de miséria que foi comparado a um contexto em que os personagens apresentavam melhores condições de vida ocorreu no livro **Tantos Lugares, tantas pessoas**. Na comparação, três escolas são apresentadas: uma escola na Inglaterra, outra ao ar livre na Índia e uma escola no interior da África (FIGURA 16).



FIGURA 16 – COMPARAÇÃO ENTRE TRÊS ESCOLAS, DE TRÊS CONTINENTES DIFERENTES

FONTE: **Tantos Lugares, tantas pessoas** (2008, p. 27)

Defendemos que essa comparação pode estar atuando de maneira ideológica, hierarquizando racialmente os personagens. Isso ocorre porque: a) a fotografia com crianças negras é a única que não indica de qual país são aquelas crianças: apenas diz “Uma escola no interior da África”. Isso parece indicar certa uniformização de todo o interior da África – como se toda a África tivesse uma sala de aula como essa; b) enquanto a fotografia da escola da Inglaterra apresenta instrumentos de estudo para os estudantes (carteiras, mesas, quadro negro) e a fotografia da escola na Índia tem o quadro negro, a fotografia da escola no interior da África não contém nem quadro negro – quase como certa hierarquização tecnológica; c) a disposição dos estudantes no espaço das diferentes escolas apresentadas indica que a escola da Inglaterra tem uma maior organização pois os estudantes estão em carteiras. A escola da Índia apresenta estudantes sentados no chão – o texto indica que a escola é ao ar livre –, com espaço para cada um. A escola no interior da África apresenta os estudantes em bancos com pouco espaço, quase amontoados. A comparação entre as três escolas pode atuar ideologicamente *diferenciando* os grupos raciais que estão em cada um desses espaços, como se cada grupo racial tivesse seu espaço social e simbólico determinado a priori.

Dos contextos de miséria analisados, apenas 3 deles apresentavam personagens em desenhos/caricaturas e o restante retratados em fotografias. Entre os personagens em desenhos/caricaturas, o livro **Viver e Aprender** pode ser apontado como um exemplo interessante. No caso do contexto de subalternidade, os personagens negros estão em um contexto de desfavorecimento social, pois não têm certidão de nascimento, carteira de identidade e não sabem ler ou escrever.

Os documentos

Além da carteira de identidade, existem vários outros documentos. Qual seria a importância dos documentos na vida das pessoas e de seus familiares?

Leia o texto a seguir:

Gerações de sem-documentos


A artesã Ronilde Cardoso¹ sabe que tem 23 anos, mas não sabe o ano em que nasceu. Sabe as idades dos quatro filhos, mas não as datas certas dos aniversários, apenas os meses do nascimento deles.

Não sabe ler e só escreve o nome. (...) Ronilde não tem certidão de nascimento, carteira de identidade, (...) carteira de trabalho, (...) nem título de eleitor.

(...)

Os filhos de Ronilde são a terceira geração de pessoas sem documento no barraco de madeira e chão de barro onde a família vive. A mãe dela, Glória, foi enterrada no ano passado como **indigente** porque não tinha certidão.

(...)



MARCELO MARTINS

Folha de S.Paulo. São Paulo, 1ª de janeiro de 2003. p. C-1.

FIGURA 17 – MULHER NEGRA E MENINA NEGRA SEM IDENTIDADE

FONTE: **Viver e Aprender** (2008, p. 28)

Como dissemos, poucos contextos de miséria traziam apenas personagens brancos. Um deles foi o apresentado pelo livro **Aprendendo Sempre** (FIGURA 18). A fotografia de

uma mulher e uma menina, ambas brancas, no acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) serve de comparação com outros tipos de moradia.



FIGURA 18 – PERSONAGENS BRANCOS EM CONTEXTO DE MISÉRIA

FONTE: **Aprendendo Sempre** (2009, p. 41)

No caso dos contextos de miséria do Brasil, quando os contextos estavam relacionados a moradores de rua, a tendência era de se tratarem de fotografias retiradas na cidade de São Paulo (pelo menos em 7 dos contextos). Alguns contextos não traziam indicação de local. A cidade de São Paulo também foi relacionada a fotografias de crianças trabalhando na rua, assim como no Rio de Janeiro. A região nordeste brasileira tendia a ser utilizada em contextos de miséria causada pela seca.

Entre os contextos de miséria, a África apareceu 6 vezes. Dentre eles, está o que um menino negro, extremamente magro, aparece trabalhando em uma mineração de granito na Nigéria, no livro **Projeto Pitangüá** (FIGURA 19). Esse foi um dos poucos contextos de miséria em que a personagem tem seu rosto visível.

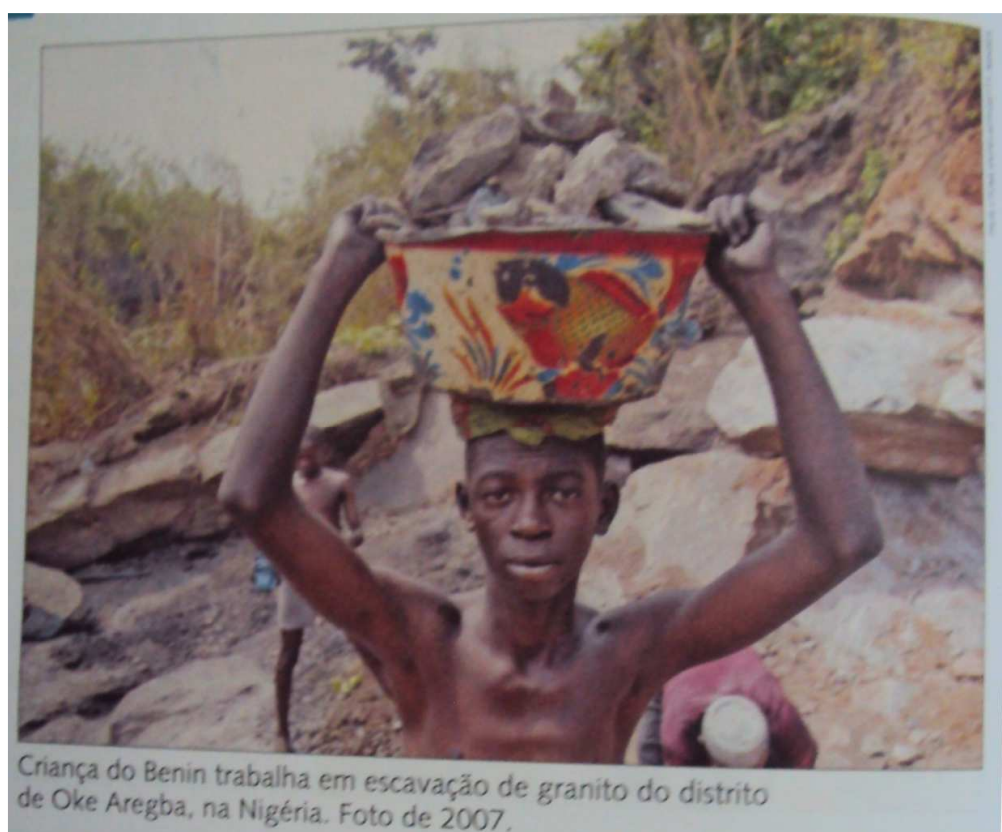


FIGURA 19 – MENINO NEGRO TRABALHANDO EM MINERAÇÃO NA NIGÉRIA

FONTE: **Projeto Pitangüá** (2008, p. 60)

A caracterização da África como um lugar de pobreza absoluta é algo que Tonini (2001) e Ratts *et al.* (2007) apontam que faz parte do discurso sobre o continente africano. Observamos que quando o continente africano era retratado nesses contextos, não havia nenhuma informação nos textos dos livros quanto às relações sócio-históricas existentes de exploração da população africana e das desigualdades entre os continentes, como na pesquisa feita por Costa e Dutra (2009). Ou seja, o discurso do livro didático foi de *silêncio* quanto às relações de dominação existentes, o que ajuda a naturalizar a condição de subalternidade do continente africano. Como apresentamos anteriormente, o edital do livro didático de Geografia de 2010 traz entre seus critérios eliminatórios:

Nos livros didáticos, deve estar presente a articulação dos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais para a explicação do estágio de desenvolvimento dos povos e países, mantendo-se, porém, o direito à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos (BRASIL, 2007, p. 68).

Os contextos de miséria que trouxeram o continente africano que analisamos na amostra não consideraram esse critério eliminatório. Defendemos que se trata de uma *naturalização* da África como continente miserável.

Os personagens negros parecem ser os típicos *estigmatizados* moradores de rua (ANDRADE, 2004). O livro **Coleção Brasileira** também apresentou personagem negro nessas condições (FIGURA 20). A fotografia é acompanhada de um poema que diz: “Esse monte de gente / Na rua como se fosse papel”, uma comparação dos moradores de rua a lixo. Trata-se de um *deslocamento* das conotações negativas do lixo na rua (o papel) ao personagem negro.

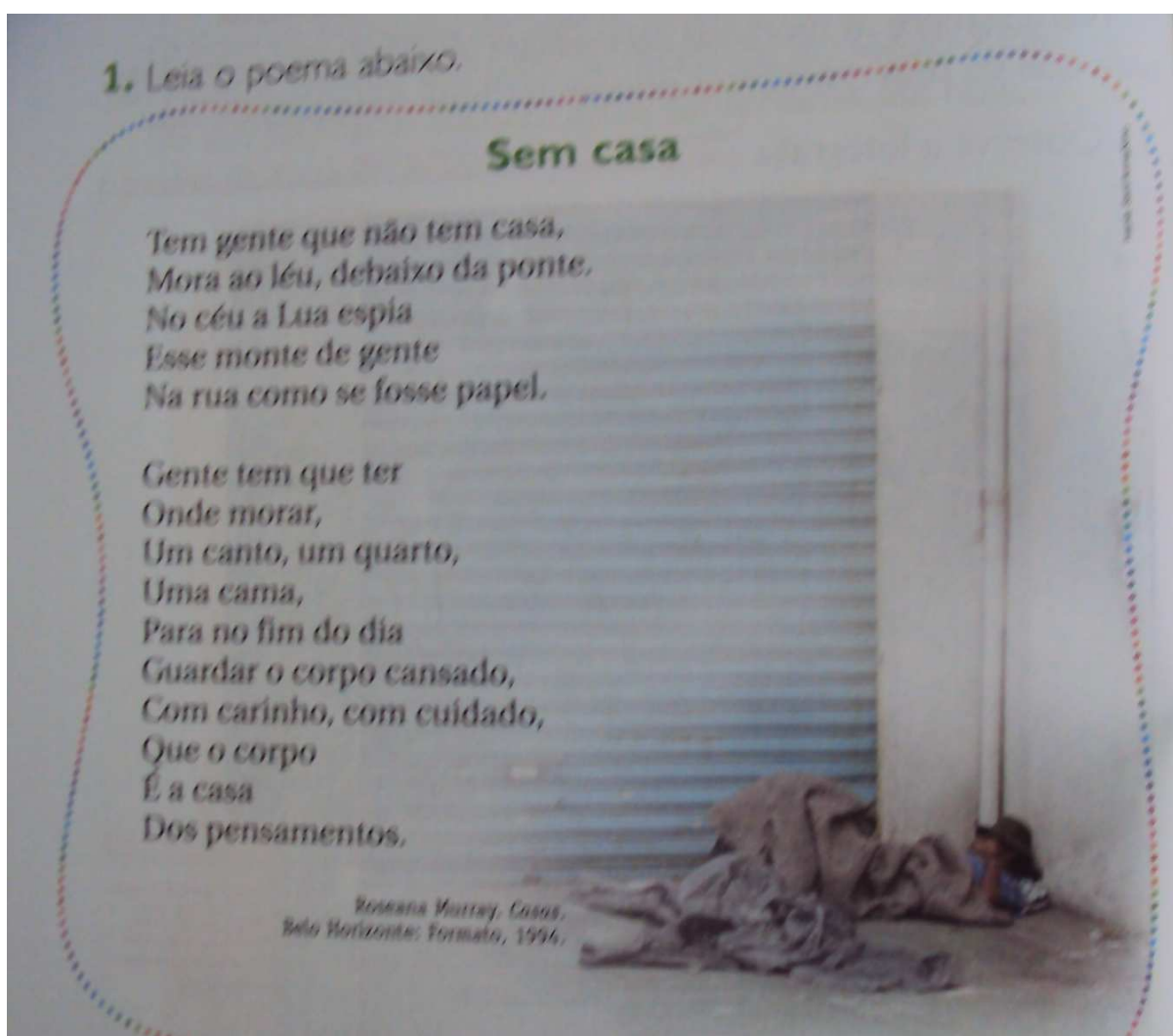


FIGURA 20 – MORADOR DE RUA NEGRO

FONTE: **Coleção Brasileira** (2008, p. 48)

Em 7 dos contextos de miséria foi possível identificar personagens trabalhando. A maior parte (6) desses contextos apresentava personagens negros. A figura seguinte (FIGURA 21), presente no livro **Porta Aberta**, apresenta um desses contextos: trata-se de um menino negro como engraxate. Na mesma página, entretanto, duas crianças negras (um menino negro e uma menina) estão caracterizados como estudantes, o que interpretamos como valorização.



FIGURA 21 – CRIANÇAS NEGRAS EM CONTEXTOS DE VALORIZAÇÃO E DE MISÉRIA

FONTE: **Porta Aberta** (2008, p. 13)

Podemos realizar uma comparação entre os personagens negros e brancos em contextos de miséria e os personagens com atributos de valorização. Como apresentamos anteriormente, personagens brancos têm um número maior de atributos (tais como nome próprio), ainda que os personagens negros, em alguns casos, tenham mais atributos que os brancos. No caso dos contextos de miséria, a situação é diferente: personagens brancos estão quase ausentes desses contextos, quase como se a miséria tivesse uma cor de pele: a negra. Assim como Andrade (2004) argumenta que a cor de pele negra e a pobreza podem ser associadas à prostituição infanto-juvenil em um tipo de *estigmatização*, o corpo negro pode ser estigmatizado com a miséria.

Porém, como apresentamos no Capítulo 2, sobre relações raciais, os negros estão em desvantagem em vários setores da sociedade brasileira, tais como anos de estudo, acesso ao mercado de trabalho, participação entre os políticos eleitos, entre outros (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Portanto, é de se esperar que a população negra realmente esteja mais presente em contextos de miséria. Deveriam os livros didáticos ignorar essa realidade, não apresentando negros em contextos de miséria?⁴⁷ Em nossa opinião, a questão não é somente a super exposição de corpos negros em tais contextos, mas também a sub-representação desse grupo em atributos de valorização e outros atributos que tornam os personagens humanos, como relações familiares, diversidade étnica e de sexo. Diante da recorrência de contextos de miserabilidade, isso acaba por favorecer o estabelecimento dos espaços de subalternidade como os lugares “próprios” do negro.

5.6 Negros e brancos em contextos de diversidade

Também após a leitura flutuante dos livros da amostra, decidimos analisar contextos em que os personagens atuam de modo a compor quadros de diversidade. Verificamos que em determinados contextos dos livros (capítulos ou seções), os textos e ilustrações buscavam apresentar personagens em um quadro de diversidade humana.

O critério que utilizamos para selecionar os contextos de diversidade foi semelhante ao critério que Beleli (2005) usou para selecionar as peças publicitárias que evocavam diferenças entre os corpos de brancos e negros e de homens e mulheres em sua pesquisa. Selecionamos os personagens presentes em ilustrações, independentemente de sua cor-etnia, que estivessem

⁴⁷ Devo agradecer essa questão ao professor Ângelo Ricardo de Souza. Na qualificação da minha colega de mestrado, Tânia Pacífico, ele apontou para a necessidade de explicitarmos que a apresentação dos personagens negros em contextos de miséria, para ser denunciada, precisa ser comparada com a apresentação de personagens negros e brancos em contextos de valorização social.

em contextos que evocavam a diferença – tais como textos que solicitavam comparações entre os personagens, ou que indicavam a importância da convivência entre os diferentes. Não selecionamos contextos que evocavam diferenças e que não apresentavam personagens em ilustrações.

Faz parte do próprio critério de construção da cidadania, dos editais do PNLD, a valorização da diversidade entre as pessoas, seja de origem, gênero, etnia, idade, religião e outras. Tal valorização também faz parte do discurso da democracia racial no Brasil, que afirma que no país existe uma harmonia entre diferentes grupos raciais, étnicos e religiosos (TELLES, 2003). O mito da democracia racial se sustenta, entre outras coisas, porque existe uma mistura racial relevante no Brasil, em comparação com países como Estados Unidos e África do Sul (TELLES, 2003). O mito da democracia racial se sustenta, também, porque existe uma mistura racial relevante no Brasil, em comparação com países como Estados Unidos e África do Sul (TELLES, 2003).

Entretanto, argumentamos que quando diferentes eixos de desigualdade são tratados como equivalentes, sem considerar as construções sócio-históricas específicas entre sofrer discriminação por ser gordo e sofrer discriminação por ser negro, por exemplo, poderíamos estar diante de uma possibilidade de **banalização** das diferenças. Aqui, utilizamos a interpretação do modo geral da ideologia que Guareschi (2000) chama de banalização, pois consideramos que a banalização pode atuar no discurso sem necessariamente estar ligada às estratégias típicas de *divertimento*, *fait-divers* ou *ironia*. Analisamos que ao apresentar variadas diferenças em um mesmo contexto que se propõe a valorizá-las, pode ocorrer uma **banalização** de temas que são relevantes para os grupos dominados, o que pode induzir à conformação. Trata-se, portanto, da **banalização** do direito à diferença. (Assim como outros modos de operação da ideologia, consideramos que a banalização, como a empregamos, apenas pode ser considerada ideológica, isto é, a serviço de determinadas relações de dominação, considerando o contexto sócio-histórico em que é veiculada).

Poderíamos dizer que apresentar esses personagens juntos é apresentar juntos aqueles que Goffman (1988) chama de socialmente estigmatizados. Quando discute uma das formas de interação entre estigmatizados e pessoas “normais”, o autor aponta para uma forma de discurso que tende a neutralizar as desigualdades existentes ao afirmar que tanto os estigmatizados quando os normais têm problemas cotidianos, portanto os estigmatizados não deveriam sentir autopiedade ou ressentimento. Entendemos que o que ocorre nesses casos é uma banalização das diferenças, ao colocar estigmas de naturezas distintas em um mesmo plano. Maria Aparecida Silva Bento (2003) explica que mesmo no discurso dos engajados na

luta pela superação das desigualdades sociais no Brasil, existe a tendência a relativizar (banalizar, em nossos termos) o debate sobre desigualdades raciais quando esse incomoda o *status quo* do branco e, por sua vez, o branco passa a admitir, por exemplo, que os negros sofrem discriminação mas argumenta que outros grupos, como pessoas obesas, também sofrem. Tal discurso é utilizado para evitar enfrentar o problema e manter os privilégios (BENTO, 2003), o que significa dizer que o discurso age, em casos como esse, de maneira ideológica. De acordo com o estudo realizado por Cavalleiro (2005), as reclamações de discriminação racial dos estudantes, nas situações de sala de aula, tendem a ser tratadas como de pouca importância pelos professores, que geralmente resolvem conflitos utilizando o discurso da igualdade entre todos, mas sem discutir com os estudantes as relações raciais.

Ao **banalizar** desse modo as diferenças, o discurso pode diminuir a efetividade da luta dos grupos estigmatizados, já que aponta que eles são de certo modo iguais aos normais (afinal todo mundo tem problemas), ao mesmo tempo em que são retirados das situações em que desafiam o *status quo* dos normais – o que Goffman (1988) chama de “bom ajustamento”. Um dos discursos possíveis sobre os estigmatizados, então, é o seguinte: aponta que todos são humanos, ao mesmo tempo em que apresenta um padrão de normalidade.

O quadro seguinte (QUADRO 10) sintetiza os contextos de diversidade que encontramos na amostra, segundo o critério adotado.

Livro	Editora	Personagens em contextos de diversidade
A Escola é Nossa	Scipione	convivência com outros - menino branco em cadeira de rodas e menina branca (p.113) comparação entre alturas - dois meninos brancos, uma menina amarela e uma menina negra (p.151) convivência com outros - menino branco em cadeira de rodas e menina branca; menino negro e menino branco (p.155) convivência entre vizinhos - menina negra, menina branca, menino branco, mulher idosa branca, menino branco, menina branca (p.163)
Asas para Voar	Ática	várias crianças de várias cores/etnias diferentes (p.8-9) várias crianças do Brasil e do mundo diferentes (p.24-25) diversidade - três meninas brancas, dois meninos negros, um menino amarelo e três meninos brancos (p.26)
Tantos lugares... Tantas pessoas	FTD	nenhum
Viver e Aprender	Saraiva	várias crianças de várias cores/etnias (p.6) várias pessoas, de várias cores/etnias (p.7) as pessoas são diferentes - três indígenas brincando em um rio; um menino branco, um menino amarelo, uma menina negra e um menino de traços indianos brincando em um balanço (p.8) crianças diferentes - uma menina negra, um menino amarelo, um menino indígena e um menino branco (p.12) características físicas das pessoas - um menino negro, uma menina branca e dois meninos brancos (p.13) diferentes famílias - duas negras, uma branca e uma de negros e brancos (p.24-25)
Aprendendo Sempre	Ática	ninguém é igual a ninguém - duas meninas brancas, dois meninos brancos um menino amarelo e uma menina negra (p.19-20) somos todos humanos - menino negro, menino branco, menina amarela (p.26) marcas de identidade - um homem indígena, uma mulher do Nepal, um menino nativo da Austrália, uma mão de um indiano, um homem negro Fula.
Aprender Juntos	SM	comparação entre altura de crianças - duas meninas brancas, uma menina amarela, uma menina negra, um menino negro, dois meninos brancos (p.13) famílias diferentes - uma família negra, uma família indígena Yanomani e uma família de Brunei (p.14) diferentes pessoas em diferentes lugares - três homens negros no Quênia, pessoas negras e brancas na Inglaterra (p.25) atendimento especial - menina branca cadeirante em Londres ao lado de crianças negras e brancas (p.62) convivência em sala de aula - alunos negros e brancos (p.62) rampa de acesso - menino cadeirante branco e menino negro (p.87)
Coleção Brasileira	Companhia Editora Nacional	nenhum
Porta Aberta	FTD	semelhanças e diferenças entre as crianças - várias crianças, a maioria negra (p.8-9) mudanças no corpo - menino branco e menino negro (p.11) diferentes pessoas, direitos iguais - menino branco, mulher branca e menino negro (p.18) a família colorida - brancos e negros (p.21-22-23)
Projeto Pitangüá	Moderna	nenhum

QUADRO 10 – PERSONAGENS EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE ENCONTRADOS NOS LIVROS DA AMOSTRA

FONTE: Análise do autor

A seguir apresentamos alguns desses contextos de diversidade considerados relevantes para a discussão.

O livro *A Escola é Nossa* apresentou ilustrações que dialogavam com a diversidade ao tratar da convivência entre as pessoas que os estudantes encontram no ambiente escolar. Na primeira cena (FIGURA 22), um menino branco agradece a uma menina negra pelo lápis que ela lhe emprestou. Na segunda cena, um menino branco pede para a professora autorização para ir ao banheiro.



FIGURA 22 – PERSONAGENS EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE NO LIVRO *A ESCOLA É NOSSA*

FONTE: *A Escola é Nossa* (2008, p. 154)

Nas cenas seguintes (FIGURA 23), uma menina branca pede auxílio a um menino branco cadeirante em uma atividade, enquanto um menino branco pede desculpas por ter derrubado o caderno de um menino negro.



FIGURA 23 – PERSONAGENS EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE NO LIVRO *A ESCOLA É NOSSA*

FONTE: *A Escola é Nossa* (2008, p. 155)

A convivência com o diferente, com a diversidade, é representada nessa sequência de ilustrações. Nesse sentido, a diferença da deficiência parece ser tratada no mesmo modo que a diferença entre os grupos raciais. Por outro lado, o menino na cadeira de rodas é aquele que presta ajuda a sua colega, o que nos parece uma busca pela desconstrução do estereótipo do cadeirante que sempre precisa de ajuda. Outro rompimento de estereótipo parece ocorrer entre a menina negra e o menino branco: quem possui o lápis é ela, o que pode sugerir que ela tem mais posses materiais que ele.

O livro **Aprendendo Sempre** apresentou, entre seus contextos de valorização da diversidade, a seguinte ilustração (FIGURA 24):

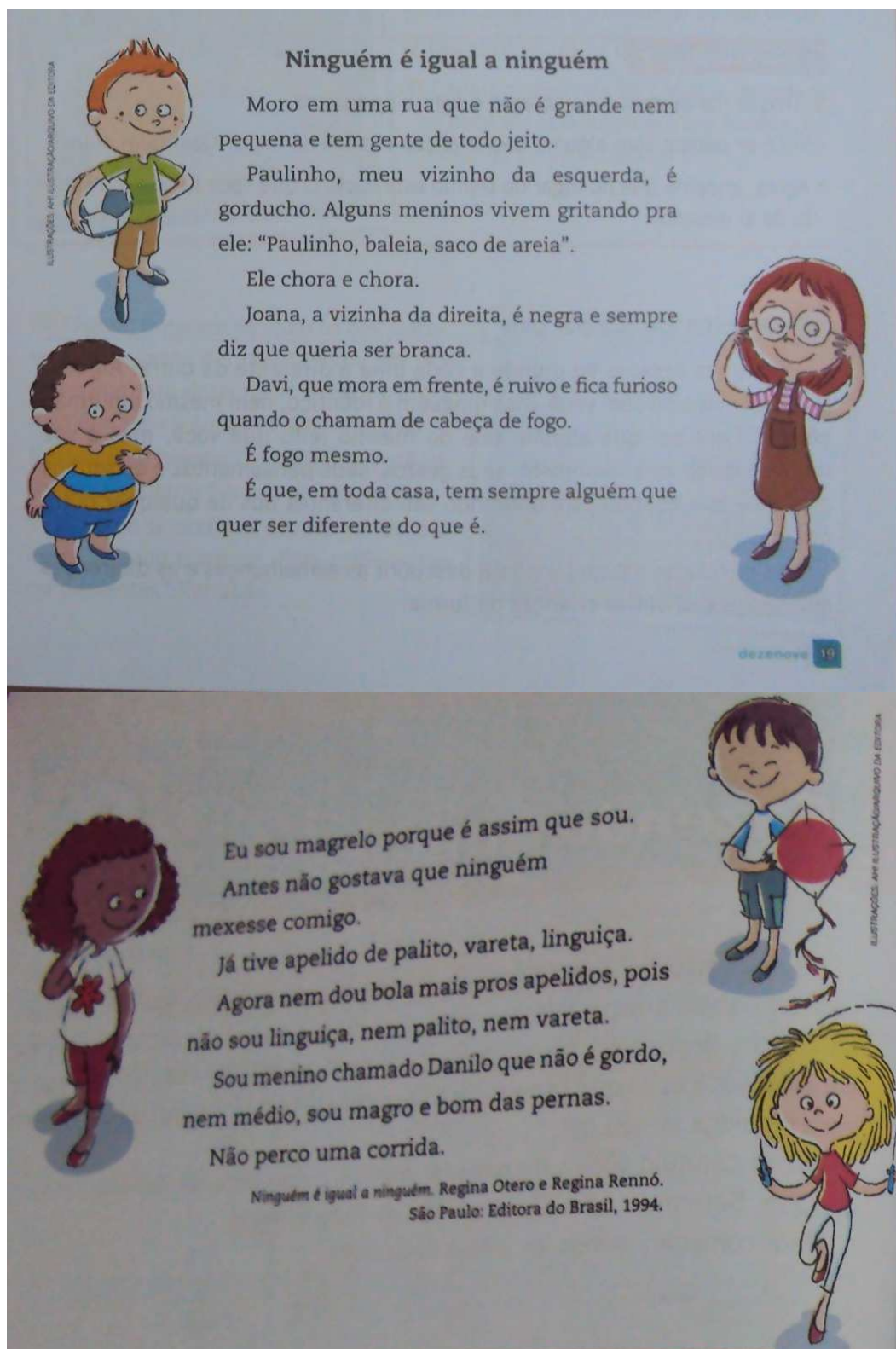


FIGURA 24 – PERSONAGENS EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE NO LIVRO *APRENDENDO SEMPRE*

FONTE: *Aprendendo Sempre* (2009, p. 19-20)

A ilustração vem acompanhada de um poema de Regina Otero e Regina Rennó, chamado “Ninguém é igual a Ninguém”. Antes, o texto do livro é assim apresentado:


Alto ou baixo, gordinho ou magrinho. Moreno, loiro, negro, sardento, ruivo, corado. Cabelo crespo, encaracolado, liso, fino, grosso ou espetado. Falante ou calado, bagunceiro ou comportado, tímido ou estabonado. Quais dessas palavras você acha que servem para falar como você é? E quais delas servem para o colega ao seu lado? (**Aprendendo Sempre**, 2009, p. 19).

Ao trabalhar as diferenças desse modo, interpretamos que o livro desconsidera como as variadas diferenças são construídas de modos distintos, o que consideramos uma **banalização** das diferenças. Ainda, a única personagem que tem sua cor marcada é a menina negra, que o poema indica que não quer ter essa cor de pele. É como se a diversidade fosse trabalhada, mas sem abandonar o tipo ideal, isto é, o branco, tomado como norma de humanidade ao mesmo tempo em que todos os outros são tomados como diferentes (GIROUX, 1999). O tipo branco é encarado como representante da espécie humana e, ser gordo, ruivo, alto, ou mesmo negro são variações desse tipo humano ideal. O branco não é tratado como uma possibilidade pelo discurso.


O livro **Aprendendo Sempre** também apresentou um conjunto de ilustrações para retratar as marcas de identidade de diferentes povos. O que nos chamou a atenção com relação aos diferentes personagens apresentados como exemplo é que nenhum deles é branco (FIGURA 25). Interpretamos tal *silêncio* (SILVA, 2005) acerca do corpo branco como uma *estigmatização* de corpos não-brancos. Corpos não-brancos já são marcados pela sua cor de pele (BELELI, 2005), e a ausência desses corpos com marcas de identidade na referida ilustração reforça o estereótipo da cor de pele branca como aquela que representa a neutralidade de cor/raça entre os grupos humanos.

Marcas de identidade


Você conheceu melhor seus colegas e descobriu que as pessoas têm coisas em comum e também muitas diferenças. Veja nas fotos como, em diferentes lugares do mundo, cada pessoa mostra sua marca individual e ao mesmo tempo revela que faz parte de um grupo.




Os fulas são um povo nômade do deserto do Saara, na África. Eles pintam o rosto para realçar traços de sua etnia, como os olhos brilhantes, o rosto e o nariz alongados.




No Nepal, Ásia, a jovem noiva usa um aro de ouro no nariz e tem na testa a *tilaka*, marca feita com uma pasta vermelha em sinal de bênção.



O povo indígena Matsiguenka habita o Peru e o vale do rio Javari, no Amazonas. Eles também são conhecidos como "cara de onça", por causa da pintura facial e dos furos nasais em que colocam finas fibras de palmeira, aparentando um bigode de onça.



A palma da mão pintada com caprichosos desenhos é uma característica da cerimônia de casamento no Rajastão, Índia, no continente asiático.



O menino da foto é nativo da Austrália. Sua pintura facial faz parte da cerimônia que comemora o nascimento de um bebê.

• Que tipos de marca você identifica nas pessoas de sua convivência?

FIGURA 25 – PERSONAGENS MARCADOS

FONTE: **Aprendendo Sempre** (2009, p. 28)

O livro **Asas para Voar** também apresentou uma ilustração (FIGURA 26) em que 2 meninos negros, 1 menino amarelo, 3 meninas brancas e 3 meninos brancos ilustram um texto sobre diversidade. Trata-se de um trecho de um poema: “Um é feio/ Outro é bonito / Um é certinho / Outro, esquisito / Um é magrelo / Outro é gordinho / Um é castanho / Outro ruivinho”.



FIGURA 26 – PERSONAGENS EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

FONTE: *Asas para Voar* (2009, p. 26)

Em nenhum momento esse excerto refere-se à cor dos personagens. Entendemos que essa é uma forma de se articular a diferença existente entre os personagens de modo a igualar diferenças como cor de cabelo, ser magro ou ser gordo e até mesmo julgamento de beleza dos personagens como se estivessem no mesmo plano de discussão de diferenças raciais. Em outras palavras, interpretamos como uma **banalização** das diferenças.

Na amostra, consideramos que alguns casos de valorização da diversidade atuaram de maneira positiva quanto a personagens negros e brancos. O livro **Viver e Aprender** apresentou um exemplo em que a diversidade foi trabalhada sem que o personagem branco fosse tomado como o tipo humano ideal. Na FIGURA 27 são apresentadas as fotografias de rosto de uma menina negra, um menino amarelo, um menino indígena e um menino branco. Todos os personagens apresentados têm nome e idade.



FIGURA 27 – VALORIZAÇÃO DE QUATRO CORES OU ETNIAS BRASILEIRAS

FONTE: **Viver e aprender** (2008, p. 12)

O livro **Porta Aberta** também apresentou um contexto de valorização da diversidade semelhante na abertura da unidade 1 (FIGURA 28). Em termos numéricos, a quantidade de personagens negros nesse contexto foi maior do que personagens brancos. Esse livro apresentou uma das menores taxas de branquidade da amostra.



FIGURA 28 – VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

FONTE: **Porta aberta** (2008, p. 8-9)

Diversidade de famílias também foi tema de algumas ilustrações dos livros da amostra. O livro **Aprender Juntos** apresentou fotografias de três famílias para tratar de diferenças: uma família indígena Yanomani, uma família de Brunei, na Ásia, e uma família negra (FIGURA 29).

O grupo familiar

Dos grupos de que participamos, a família é um dos mais importantes. No mundo todo, crianças de diversos povos vivem com suas famílias.

As famílias podem ser diferentes na sua **constituição**, no jeito de morar, nos hábitos alimentares, nas brincadeiras e até nas normas que criam para viver juntos.

Mas todas as famílias têm algo em comum: junto delas geralmente as pessoas procuram proteção, carinho, ajuda na hora de resolver um problema, companhia para conversar e brincar.

Constituição. Maneira como as famílias se formam: pai, mãe e filhos; avó, mãe e filhos; pai e filhos etc.

Ao abordar as diferentes constituições familiares, integre conhecimentos de História.

1



Esta família de índios Yanomami vive em Roraima, Brasil. É formada por pais, filhos, tios, primos e outros parentes. Todos moram na mesma casa. Fotografia da década de 1990.

2



Já esta família é composta de pai, mãe e filhos. Fotografia de 2005.

3



Em alguns países, um homem pode ter mais de uma esposa. Ao lado, família de Brunei, na Ásia, em que se observam o marido e suas duas esposas. Fotografia de 2007.

FIGURA 29 – DIVERSIDADE DE COMPOSIÇÃO FAMILIAR

FONTE: **Aprender Juntos** (2008, p. 14)

O que nos chamou a atenção nessa comparação de famílias é que tanto a família Yanomani quanto a de Brunei têm seus espaços territoriais demarcados pelo texto: a família indígena está situada em Roraima, Brasil, e a família de Brunei (em Brunei), na Ásia. A família negra não tem um local demarcado, ainda que tenha um tempo (ano de 2005). Interpretamos isso como uma valorização dessa família: embora não tenha seu local definido, ela é apresentada como uma família padrão – e ainda que apresentar uma família tradicional de quatro pessoas (mãe, pai, filho e filha) seja algo a ser contestado como normalidade, no caso das relações raciais entre negros e brancos no Brasil, colocar a família negra como família padrão é uma valorização da cor-etnia negra se considerarmos estudos que apontavam que as famílias negras eram apresentadas (quando apresentadas) com poucos atributos quando comparadas com famílias brancas (SILVA, 2005). Nossa interpretação aqui é oposta a de Boulos Jr. (2008) que, em sua pesquisa com livros didáticos de História, criticou a apresentação de personagens negros em fotografias sem local ou tempo definido. Isso porque interpretamos que nesse contexto de comparação entre famílias diferentes nas fotografias, a família negra atua como modelo familiar.

Contudo, mesmo a valorização da diversidade racial do brasileiro não ocorreu sem ambiguidade. O livro **Porta Aberta** apresentou um exemplo de valorização da diversidade racial do brasileiro em uma mesma família:

Minha família é colorida

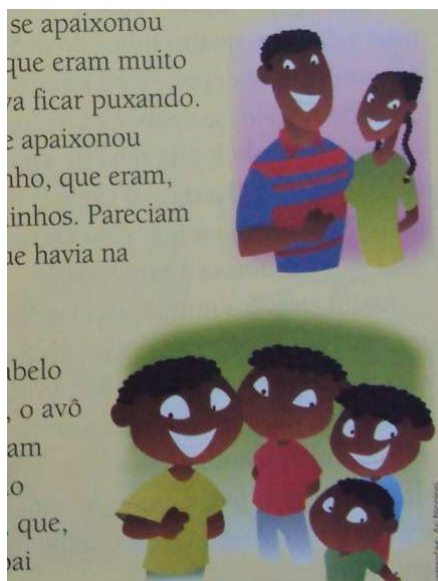
O avô Agostinho foi crescendo, crescendo, crescendo, e, um dia, ele conheceu a avó Marli. Mas naquele tempo eles não eram avós de ninguém. Eram só um casal apaixonado.

O avô Agostinho diz que se apaixonou pelas tranças da avó Marli, que eram muito compridas, e que ele adorava ficar puxando.

E a avó Marli conta que se apaixonou pelos cabelos do avô Agostinho, que eram, como os seus, todos enroladinhos. Pareciam os pelos dos carneirinhos que havia na fazenda do avô dela.

[...]

Então, depois de puxa o cabelo pra cá, enrola o cabelo pra lá, o avô Agostinho e avó Marli tiveram quatro menininhos: o pai do Ângelo e os tios do Ângelo, que, naquele tempo, não eram pai nem tios de ninguém.



Aí, o tempo foi passando, e os quatro foram crescendo, crescendo... Um dia, o mais velho conheceu uma moça e se apaixonou por ela.

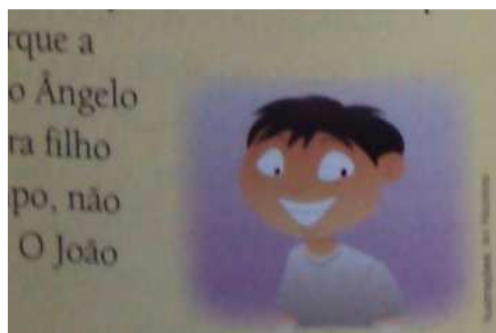
Essa moça era a filha da avó Célia com o avô Edilson. O avô Edilson, que já morreu, era um cearense de olhos verdes. A avó Célia conta que o avô Edilson se apaixonou pela cara dela, que ele achava mais bonita do que a lua. E ela se apaixonou pelos olhos do avô Edilson, verdes como as ondas do mar.

A avó Célia e o avô Edilson, de tanto que olharam para a cara e para os olhos um do outro, acabaram querendo se casar. Olharam-se tanto, mas tanto, que também misturaram os seus pedacinhos, e dessa mistura toda nasceu a tal moça, a que depois ficou sendo a mãe do Ângelo.

Dizem que o rapaz... aquele, o mais velho dos quatro filhos do avô Agostinho, que depois ficou sendo o pai do Ângelo, se apaixonou pelos caracóis dos cabelos da filha da avó Célia. E que a filha da avó Célia, a mãe do Ângelo, se apaixonou pelo sorriso dele, que iluminava a cara toda.

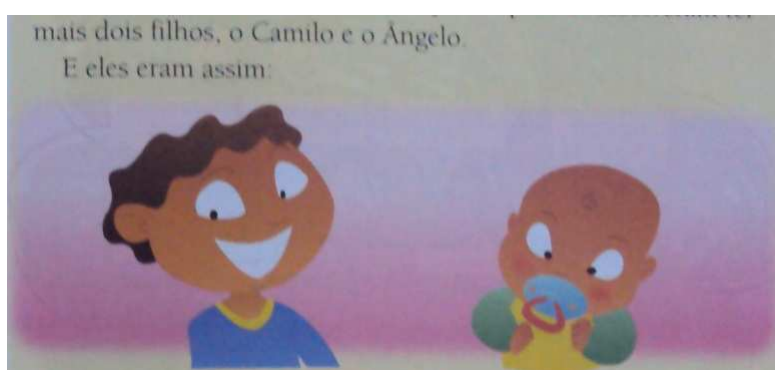


Assim como os outros, eles também decidiram morar na mesma casa, só para poder se olhar o tempo todo. Acontece que eles não foram morar sozinhos, porque a mãe do Ângelo, antes de ser mãe do Ângelo e do Camilo, já tinha o João, que era filho dela com outro pai, e, naquele tempo, não existiam nem Ângelo nem Camilo. O João era assim:

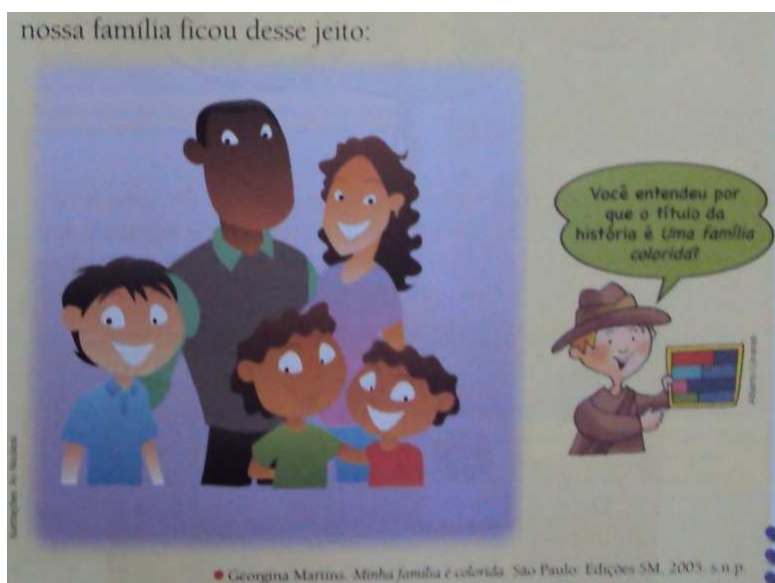


O pai do Ângelo, a mãe do Ângelo e o João foram morar na mesma casa. E entre o pai do Ângelo e a mãe do Ângelo era um tal de sorrisos pra cá e de caracóis pra lá que eles resolveram ter mais dois filhos, o Camilo e o Ângelo.

E eles eram assim:



Então, o tempo foi passando, passando, passando... e, hoje, a nossa família ficou desse jeito:



Fonte: *Porta Aberta* (2008, p. 21, 22 e 23) (as ilustrações são dos ilustradores do livro, mas o texto é de: Georgina Martins. **Minha família é colorida**. São Paulo: Edições SM, 2005).

FIGURAS 30, 31, 32, 33 e 34: Valorização da mistura racial brasileira.

FONTE: **Porta Aberta** (2008, p. 21, 22 e 23).

As ilustrações e o texto são um elogio à mestiçagem (mistura de grupos raciais diferentes) brasileira. De acordo com Telles (2003), um dos pilares do mito da democracia racial brasileira é a existência real da mestiçagem, isto é, existe uma mistura entre brancos e negros no Brasil maior que em países como os Estados Unidos, mas essa mistura está concentrada nas camadas mais baixas de renda e a pele branca tende a ser a mais valorizada. Considerando as ilustrações e o texto, de certo modo o mito da democracia racial está sendo evocado: não há conflitos entre brancos e negros. O texto valoriza a cor-etnia dos personagens da ilustração ao descrever os traços de cada um deles. A história da família começa a partir de um casal negro apaixonado. Há certos momentos de estranhamento da diferença entre as pessoas no texto: o homem negro puxa as tranças da mulher negra; ao mesmo tempo, o texto compara o cabelo negro ao pelo de carneiro (o que é uma comparação com um animal, *deslocamento* dos atributos deste para o homem), e o sorriso do homem negro se destaca em seu rosto. Também chama a atenção que os olhos verdes são elogiados no texto. Interpretamos que essa valorização da diversidade racial é ambígua, pois ao mesmo tempo em que valoriza a mistura racial, a sequência de ilustrações parece indicar um futuro cada vez mais branco para a família. Além disso, esse elogio à mistura racial coexiste com a sub-representação de personagens negros nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação apresentamos o resultado da análise de personagens negros e brancos em ilustrações presentes em livros didáticos de Geografia para o 2º ano do ensino fundamental recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. O objetivo foi analisar formas de hierarquização racial que podem estar presentes em livros didáticos de Geografia do ensino fundamental.

A teoria que adotamos para a análise das formas simbólicas, ideologia proposta por Thompson (1995), foi explorada, tendo em vista o contexto histórico e social em que os livros didáticos analisados foram produzidos. Consideramos útil expandir o conceito de **banalização** proposto ao quadro de estratégias ideológicas por Guareschi (2000) para interpretar as formas simbólicas que podem atuar de maneira ideológica, apelando para o discurso da igualdade e desconsiderando diferentes eixos de desigualdade que existem em nossa sociedade.

Tais discursos de igualdade banalizada, em nossa interpretação, resultam da busca dos produtores dos livros didáticos pela adequação às demandas dos editais do PNLD. Os interesses das editoras pela adequação podem ser entendidos, via de regra, como interesses de mercado: manter a concentração do lucrativo mercado de livros didáticos brasileiro. Como argumenta Cassiano (2007), isso também está relacionado a uma contradição: apesar do Brasil não ser um país de leitores é um excelente mercado para as editoras de livros didáticos graças à compra governamental e às dimensões da educação brasileira.

Como apresentamos, o discurso dos editais e dos Guias do livro didático pode, também, ser analisado como ideológico em determinados aspectos. Podem ser tomados como ideológicos se considerarmos que atuam em determinadas situações espaço-temporais para manter ou criar relações de dominação entre os grupos raciais no Brasil, mesmo quando são elaborados para combater tais relações.

Tendo como ponto de referência o próprio edital do livro didático de 2010, podemos afirmar que os livros didáticos de Geografia, em suas ilustrações, ainda tratam personagens negros e brancos de maneira desigual. O edital do PNLD de 2010 determina que as ilustrações devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, mas, na amostra analisada, isso não ocorreu. Mesmo com a prescrição explícita sobre a necessária promoção positiva da imagem de afrodescendentes e da cultura afro-brasileira, além da abordagem da temática das relações étnico-raciais (BRASIL, 2007, p. 31), o que observamos

foi o desrespeito aos critérios estabelecidos pela política educacional de livros didáticos. Ou seja, estabelecer prescrições no próprio programa não foi suficiente para determinar transformações nos livros.

O edital determina que os livros didáticos devem promover positivamente a imagem de negros, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder (BRASIL, 2007, p. 31). Pouco observamos tal prescrição nas obras analisadas, principalmente com relação aos espaços de poder que, via de regra, estavam ocupados por personagens brancos. O edital também determina que os livros devem abordar a temática das relações étnico-raciais visando a construção de uma sociedade antirracista. Quando os livros didáticos abordaram a temática das relações étnico-raciais permaneceram tendo como referência de humanidade o personagem branco, o que revela parte da ambiguidade do racismo nacional, que ao mesmo tempo em que prega uma igualdade entre as diferentes raças e celebra a mistura racial, concede posições hierárquicas distintas para brancos, negros e indígenas.

Por um lado, observamos mudanças, particularmente nas ilustrações das capas. Por outro, as desigualdades quantitativas e qualitativas na apresentação de personagens negros e brancos nos livros da amostra contrariam as determinações do edital. Tais desigualdades foram evidentes em determinados eixos: tratando-se de livros dedicados à aprendizagem de saber científico introdutório, poucos personagens negros foram apresentados como construtores do saber científico, diferentemente dos personagens brancos; ao mesmo tempo em que os negros foram os personagens preferenciais na ocupação de espaços de miséria, diferentemente dos personagens brancos.

Formas diversas de hierarquização entre brancos e negros, na análise empreendida, foram interpretadas como expressão de estratégias ideológicas, conforme definidas por Thompson (1995). Consideramos que as formas simbólicas em contextos específicos atuaram de modo a *estigmatizar* os personagens negros em contextos de miséria. A pesquisa de Leite (2008 [1950]) já falava que os negros estavam em espaços subalternos nos livros didáticos. Atualmente, mais de meio século depois dos estudos de Leite, os negros ainda tendem a ser utilizados como representantes da humanidade em situações de miséria nos livros didáticos de Geografia, ou seja, os discursos tendem a *naturalizar* as situações de vantagem social como espaço peculiar aos brancos e desvantagem como espaços reservados a negros. Em alguns contextos, como as capas dos livros didáticos, as formas simbólicas atuaram de modo a **dissimular** as desigualdades existentes entre personagens brancos e personagens negros nos livros, isto é, ocultando tais desigualdades. Verificamos que algumas formas simbólicas

atuaram de modo a *deslocar* atributos negativos para os personagens negros, o que **dissimula** desigualdades existentes, assim como outras atuaram de modo a *diferenciar* personagens negros e personagens brancos de maneira a hierarquizá-los. A *naturalização* dos personagens brancos como signo da humanidade foi observada em vários contextos, o que atuou como **reificação**, o tratamento de situações como se fossem atemporais e imutáveis.

Apresentar espaços que personagens negros ocupam nas ilustrações dos livros didáticos e compará-lo com os espaços que os personagens brancos ocupam é uma maneira de apontar a relação entre esses dois grupos de personagens. Verificamos algumas formas de valorização de personagens negros nos discursos dos livros analisados em nossa pesquisa que foram significativos em comparação com resultados de pesquisas anteriores, como a melhor representação de personagens negros em contextos familiares e em atributos de estima e elevação, assim como, ainda que poucas vezes, atuando como construtor de saber científico. Mas em comparação com os espaços ocupados pelos personagens brancos, esses avanços ainda são relativamente tímidos. A análise dos discursos procurou não apenas ter o negro como foco de análise, estando atenta também às relações entre brancos e negros no Brasil.

Relacionando os resultados da pesquisa com as determinações do edital de 2010, observa-se que a promoção positiva da mulher que é explícita no edital atingiu menos a mulher negra, mulher esta que poderia ser citada nas determinações dos editais. Observou-se nas ilustrações a utilização da mulher branca como representante do sexo feminino. Como verificamos na amostra, as desigualdades existentes entre os homens brancos e as mulheres negras são maiores do que as existentes entre os homens brancos e os homens negros ou entre os homens brancos e as mulheres brancas.

Consideramos profícua para a análise a comparação, de forma sintética, dos resultados de nossa pesquisa com outras sobre relações raciais na mídia. A sub-representação de personagens negros em comparação à participação da população negra no Brasil foi verificada em outros estudos (ACEVEDO; MUNIZ; NOHARA, 2011). Já a presença de corpos negros estereotipados, vista em pesquisas com publicidade (BELELI, 2005; CORREA, 2006) não foi marcante em nossa amostra. Os personagens negros foram excluídos de determinados espaços relacionados a poder e status social, assim como em outras pesquisas (SILVA, 2005; ACEVEDO; MUNIZ; NOHARA, 2011), mas não verificamos que o espaço que o negro ocupa tende a ser estereotipado nas religiões e em situações de delinquência, como constatado nos estudos de Nascimento, (2009); Acevedo, Muniz e Nohara (2011); Vaz e Mendonça (2002); e Boulos Jr. (2008).

Comparando com as pesquisas com livros didáticos de Geografia, encontramos a associação do negro e do continente africano à pobreza e a posições sociais inferiores, assim como os estudos de Tonini (2001), Ratts *et al.* (2007), Carvalho (2008) e Rodrigues e Cardoso (2010). Também verificamos a ausência da África no discurso científico-tecnológico, assim como apontam Tonini (2001), Ratts *et al.* (2007) e Rodrigues e Cardoso (2010). Por outro lado, não encontramos o negro representado como escravo, diferente da pesquisa de Ratts *et al.* (2007). Também não encontramos a folclorização do negro brasileiro, diferente de Ratts *et al.* (2007) e de Rodrigues e Cardoso (2010).

Verificamos a presença do racismo de status (GUIMARÃES, 1997) no discurso dos livros didáticos de Geografia analisados. Interpretamos que esse discurso racista, que concede ao negro baixo status na hierarquia social brasileira, atua de modo a reservar ao negro espaços de miséria, ao mesmo tempo em que o personagem branco tem o privilégio, garantido pela valorização de seus traços físicos, de transitar por vários espaços. Os discursos analisados mantiveram, de forma geral, as características de *naturalizar* espaços de hierarquia superior como local reservado a brancos e de hierarquia inferior como *locus* negro. Consideramos que existe um racismo de competição (SANTOS, 1984) envolvido, pois o negro não compete em igualdade com o branco em posições de destaque e como detentor do saber cientificamente construído.

Quais seriam as possibilidades de alteração desse quadro? Considerando que a maior parte das ilustrações de personagens que contamos na amostra foi feita para as próprias coleções de livros didáticos (os desenhos, que foram 75,8% do total das ilustrações), e que entre as fotografias a diferença quantitativa entre personagens negros e brancos foi bem menor (contamos nas fotografias 256 personagens brancos e 216 negros, enquanto nos desenhos foram 1670 brancos e 447 negros), um possível espaço de mudança pode ser realizado em relação ao trabalho dos ilustradores dos livros didáticos. As cobranças de cumprimento das prescrições dos editais poderiam partir de uma avaliação mais atenta do PNLD com relação às ilustrações, principalmente levando em conta diferentes eixos de desigualdade como, por exemplo, o da mulher negra. Ou seja, cabe aos que julgam se a política está sendo cumprida ou não uma melhor atenção aos critérios que já estão estabelecidos. Ações de instrumentalização dos atores sociais que cumprem esse papel talvez tragam alguns resultados nessa direção. Os avaliadores poderiam ter instruções mais precisas para atentar não apenas para o espaço que os personagens que representam grupos minoritários (negros e indígenas) ocupam nas ilustrações dos livros didáticos, mas também para o espaço que os personagens brancos ocupam. O racismo discursivo dos livros didáticos

manifesta-se na hierarquização construída entre brancos e não-brancos, ou seja, na relação desigual entre esses dois grupos. Nesse sentido, torna-se importante a atuação do movimento negro e de pesquisas que apontam formas de discurso racista nos livros didáticos, pois a mudança na forma como a política educacional é executada depende da própria disputa, inerente ao campo político, que é constituído por diferentes atores.

Finalizando a dissertação, podemos afirmar que, ainda que os personagens negros tenham conseguido melhorar em participação de determinados espaços nas ilustrações dos livros didáticos, reiterando resultados de outras pesquisas, essa participação está distante do que o negro representa na população brasileira. Também está distante de responder às demandas dos movimentos sociais negros, que resultaram nas mudanças da política de avaliação do PNLD. Diante dessa situação, um dos desafios dos editais, que embora tenham avançado no combate ao racismo ainda permanecem vagos em pontos importantes, por exemplo no que trata de como as diferenças de povos e países devem ser apresentadas nos livros didáticos, é dar conta das mudanças do racismo nacional que aparece no discurso de maneira cada vez mais dissimulada. Os livros didáticos, em nossa interpretação, devem ser capazes de contribuir para uma sociedade mais democrática e pluralista, em que a presença de grupos racializados não seja apenas uma questão de ocupação de espaço, mas sim de valorização desses grupos que durante décadas foram menosprezados pela educação brasileira.

Nossa interpretação, como dissemos, tem limitações: podemos apontar como os livros didáticos de Geografia apresentam negros e brancos em ilustrações; podemos interpretar como isso se relaciona com determinadas políticas educacionais; podemos apontar como isso se relaciona com o racismo brasileiro – mas não podemos dizer como o produto simbólico (livros didático) é interpretado pelos leitores. Entendemos que limitações como essas são perguntas a serem respondidas por outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Claudia; MUNIZ, Marcello; NOHARA, Jouliana Jordan. Imagens dos afrodescendentes em programas de televisão de produtos direcionados ao público infantil exibidas no período de 2002 a 2010. In: BATISTA, Leandro L.; LEITE, Francisco (Orgs.). **O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/USP, 2011, p. 131-148.
- ANDRADE, Leandro F. **Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia**. São Paulo: Editora da PUC – SP (EDUC), 2004.
- ANJOS, Rafael Sanzio A. dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, v. 1, p. 173-184.
- ANJOS, Rafael Sanzio A. dos. A África, a educação brasileira e a geografia. In: SECAD/MEC (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, 2005, v. 1, p. 167-178.
- _____. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2010.
- ARAÚJO, Joel Zito. A estética do racismo. In: RAMOS, Sílvia (Org.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002. p. 64-71.
- BALARDINO, Gabriel. O livro-didático de Geografia de 6º ano (5ª série) do ensino fundamental e o PNLD: a formação de um discurso oficial? **ENPEG – 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. De 30 de agosto a 02 de setembro de 2009, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/eixo3.htm>>. Acesso em: 18/11/2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- BELELI, Iara. **Marcas da diferença na propaganda brasileira**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade de Campinas, 2005, 157p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 147-162.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina. Em busca da qualidade: PNLD História 1996-2004. **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008, 206p.

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de seleção de livros didáticos e dicionários da Língua Portuguesa a serem incluídos no “Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries – PNLD/2004”**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2001.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2004: História e Geografia. Séries/anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2003, 294p.

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2007: Geografia. Séries/anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, 312p.

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2010**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Portaria Normativa n. 7, de 5 de abril de 2007. Dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos programas do livro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n.67. Brasília, DF, 9 abr. 2007. Seção 1, p. 12-13.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Geografia. Séries/anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2009, 216p.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010 – Apresentação**. Brasília, 2009, 52p.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação) PUC-SP, 2007, 234p.

CARVALHO, Ednéa do Nascimento. **Ensinar Geografia, ensinar a pluriculturalidade**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia, 2008, 100p.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, p.77-95, jan/fev/mar/abr 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECAD/MEC (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, 2005, v. 1, p. 65-104.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORRÊA, Laura Guimarães. Corpo exposto: a representação do negro em dois anúncios de telefonia celular. **UNIrevista** – v. 1, n. 3, p. 1-11, julho 2006.

COSTA, Maria da Graça F. Os processos e critérios subjacentes à escolha de livros didáticos nas escolas públicas do país. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2002. **Anais...** Caxambu, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/mariagracacostavalt10.rtf>. Acesso em: 16/02/2012.

COSTA, Raphael Luiz Silva; DUTRA, Diego França. A Lei 10639/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. **ENPEG** – 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. De 30 de agosto a 02 de setembro de 2009, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/eixo3.htm>>. Acesso em: 18/11/2010.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2009, 434p.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília, 2005, p. 13-71.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília, 2008, p. 87-110.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 15/02/2012.

GARRIDO, Mírian C. M. Livro didático, movimento negro e PNLD: uma proposta de pesquisa. In: XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 2008. **Anais...** São Paulo: USP, 1 CD-ROM.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, 294 p.

GEVAERD, Rosi T. Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história**: o caso da história do Paraná. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da braquidade. (Trad. Clara Colotto). **Cadernos de pesquisa**, n.º107, p.97-132, jul.1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC., 1988.

GOMES, Igor Bergamo Anjos. **A ameaça simbólica das cotas raciais na mídia brasileira**: o negro nas telenovelas. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Maranhão, 2008, 91p.

GOMES, Nilma Gomes. Educação e identidade negra. **Revista Aletria**: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, p. 38-47, dez/2002.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD/MEC (Org.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, 2005, v. 1, p. 167-184.

GONÇALVES, Ana T. Marques. Aprendendo com os livros didáticos: um breve depoimento. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 141-148.

GOUVEIA, Andréa B.; POLENA, Andrea. Recursos do FNDE e sua importância nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, ed.9, UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi9_artigo4.pdf>. Acesso em: 18/07/2011.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ética e ideologia. In: _____. (Org.). **Os construtores da informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Tese. Universidade de São Paulo, 1997, 248p.

HINTZEN, Percy G. Diáspora, globalização e políticas de identidade. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 53-71.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

_____. **Características étnico-raciais da População:** um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 20/11/2011.

LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. In: LEITE, Rui Moreira (Org.). **Psicologia diferencial e estudos em educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2008, p. 209-237.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 181-214, 2005.

MANTOVANI, Katia P. **O Programa nacional do livro didático – PNLD:** impactos na qualidade do ensino público. Dissertação (mestrado em Geografia Humana). São Paulo: USP, 2009.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES contra o racismo, pela cidadania e pela vida. Documento apresentado ao presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995. Disponível em: <http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf>. Acesso em: 20/08/2011.

MARTINS, Elieciília F.; SALES, Norma A. O.; SOUZA, Cleber A. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.20, n.42, p. 11-26, jan./abr. 2009.

MATHIAS, Ana Lúcia. **Relações raciais no livro didático de Ciências.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **A gênese da Geografia moderna.** São Paulo, HUCITEC, 1989.

MOURA, C. A.; BARRETO, Jônatas Nunes. **A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

MUELLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas.** Pelotas: Educat, 2002.

NASCIMENTO, Sérgio Luis do. **Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2009.

NEVES, Paulo S. C. Luta antirracista: entre reconhecimento e redistribuição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 81-168, out. 2005.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006, p. 287-308.

OLIVEIRA, Verediane C. S. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2011, 184p.

PACIFICO, Tânia M. **Relações raciais no Livro Didático Público do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011, 153p.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIXÃO, Marcelo J. P.; CARVANO, Luiz M. (Orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2007-2008**. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2008.

PAIXÃO, Marcelo J. P. *et al.* (Orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009-2010**. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2010.

PERES, Sebastião. O PNLD brasileiro como estratégia de controle social sobre o ensino de História no contexto do Mercosul: entre o risco e a necessidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt13>>. Acesso em: 17/11/2010.

PEREZ, Bruno Mandelli. **A Abril e a Naspers: um estudo de caso do capital estrangeiro na mídia brasileira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Escola de Comunicação e Artes). Universidade de São Paulo, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Geografia do sistema mundo moderno-colonial numa perspectiva subalterna. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-11.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-51.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RATTS, Alecsandro (Alex). Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**. vol. 1, n. 34, p. 125-140, jan-jun, 2010.

- RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. *et al.* Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 8/9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007.
- RODRIGUES, Maria A. C. N.; CARDOSO, Eduardo A. A desconstrução do papel social do negro presente nas imagens e representações no livro didático de História e Geografia. In: III SEMINÁRIO DE ESTUDOS DE HISTÓRIA E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS. **Anais...** Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.
- ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun., p. 125-146, 2003.
- SANTOS, Everton Rodrigo. Ideologia e dominação no Brasil (1974-1989): um estudo sobre a Escola Superior de Guerra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 153-185, jan./abr 2007.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**. v. 1, n. 34, p. 141-160, jan-jun, 2010.
- SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson (Org). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2007, p. 21-40.
- SILVA Jr., Hédio; SILVA, Mário R. Classificação racial: um pressuposto para a adoção de políticas de promoção da igualdade racial. In: SILVA Jr., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA, Mário Rogério (Orgs). **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2010, p. 33-49.
- SILVA, Marco A. Avaliar a avaliação: um caminho para aperfeiçoar o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46, p. 399-405, dez. 2007.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Negros y blancos en los media brasileños: el discurso racista y las prácticas de resistencia. In: VAN DIJK, Teun A. (Org.). **Racismo y discurso en América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2007, p. 89-136.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005, 228p.
- _____. Racismo discursivo e avaliações do Programa Nacional de Livros Didáticos. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 6-29, jul.-dez./2006.

_____. Projeto “Racismo e discurso na América Latina”: notas sobre personagens negras e brancas no discurso midiático brasileiro. In: **III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso**. Belo Horizonte, Núcleo de Análise do Discurso (NAD) e o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 1º a 4 de abril de 2008.

SPOSITO, Maria E. B. A avaliação de livros didáticos no Brasil: por quê? In: _____. (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 15-25.

TEIXEIRA, Rozana. **O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina. Florianópolis, 2006, 134p.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TONINI, Ivaine Maria. Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de Geografia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt13>>. Acesso em: 17/11/2010.

_____. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia**. Tese (doutorado educação). UFRGS, 2002, 136p.

VAZ, Paulo B. Ferreira; MENDONÇA, Ricardo Fabrino. A representação visual do negro no jornal impresso. XXV CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO - NP13 – Núcleo de Pesquisa Comunicação e Cultura das Minorias, **Anais...** Salvador-BA, 04 e 05 setembro de 2002.

WATTHIER, Luciane. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. **Revista Urutágua**, n. 16, p. 47-54, ago./set./out./nov. 2008, Maringá.

ANEXOS

RESUMOS DOS MANUAIS DE ANÁLISE UTILIZADOS NA PESQUISA

1 – Resumo do Manual 1 – dados catalográficos dos livros. Adaptado de Silva (2005), Manual 1.

Coluna	Informação	Código
A	número do livro	01 a 09
B	livro	nome
C	editora	nome da editora
D	número de páginas	
E	ano de edição	
F	edição	
G	data da primeira edição	
H	local de edição	
I	número de autores	
J	cor-etnia - autor (es) branco preto pardo indígena amarelo indeterminado	1 2 3 4 5 9
K	sexo - autor (es) masculino feminino	1 2
L	cor-etnia - editor de texto branco preto pardo indígena amarelo indeterminado	1 2 3 4 5 9
M	sexo - editor de texto masculino feminino	1 2
N	cor-etnia - editor de imagens branco preto pardo indígena amarelo indeterminado	1 2 3 4 5 9
O	sexo - editor de imagens masculino feminino	1 2

P	número de ilustradores	
Q	cor-etnia - ilustrador (es) branco preto pardo indígena amarelo indeterminado	1 2 3 4 5 9
R	sexo - ilustrador (es) masculino feminino	1 2
S	cor-etnia - capista branco preto pardo indígena amarelo indeterminado	1 2 3 4 5 9
T	sexo - capista masculino feminino	1 2
U	cor-etnia - pesquisador iconográfico branco preto pardo indígena amarelo indeterminado	1 2 3 4 5 9
V	sexo - pesquisador iconográfico masculino feminino	1 2

2 – Resumo do manual 2 – análise do personagem na ilustração. Adaptado de Silva (2005), manuais 3 e 4.

Coluna	Informação	Código
A	livro	01 a 09
B	unidade de informação	conforme seqüência no livro
C	título	do texto ou do assunto
D	página	número da página
E	número do personagem	da esquerda para direita de cima para baixo
F	natureza humano fantástico, folclórico, mitológico não divino antropoformizado indeterminado	1 2 3 4
G	cor - etnia branco preto pardo indígena amarelo grupo multiétnico outros indeterminado	1 2 3 4 5 6 7 9
H	individualidade indivíduo único, singular indivíduo destacado do grupo sub-grupo destacado do grupo multidão, coletivo ou par	1 2 3 4
I	sexo masculino feminino misto (grupos) não se aplica indeterminado	1 2 3 4 9
J	idade criança/adolescente adulto idoso/velho multidão mista indeterminado	1 2 3 4 9

K	relações de parentesco	
	alusão a filhos	1
	alusão a pais	2
	alusão a irmãos	3
	alusão a família ampla inferior (neto, sobrinho)	4
	alusão a família ampla superior (avó, tia)	5
	alusão a família ampla sem hierarquia (cunhado, nora)	6
	misto familiar (grupos)	7
	sem alusão	9
L	atividade escolar	
	desempenha atividade escolar	1
	não desempenha atividade escolar	2
	multidão mista	3
M	alusão textual a cor do personagem	
	sim	1
	não	2
	multidão mista	3
N	nacionalidade	
	brasileiro	1
	estrangeiro no Brasil	2
	estrangeiro fora do Brasil	3
	misto no Brasil	4
	misto fora do Brasil	5
	país fantástico	6
	outro planeta	7
	estrangeiro em local indeterminado	8
	indeterminado	9
O	aparece no texto	
	sim, com fala	1
	sim, sem fala	2
	não, apenas ilustração	3
	multidão mista	4
P	profissão	
	não tem profissão	1
	tem profissão ou ocupação	2
	já exerceu profissão	3
	natureza = profissão	4
	multidão mista	5
Q	tipo de ilustração	
	desenho/caricatura	1
	fotografia	2
	misto	3
R	nome	
	sem nome	1
	nome próprio	2
	nome profissão	3
	nome cor-etnia	4
	nome função familiar	5
	multidão mista	6