

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

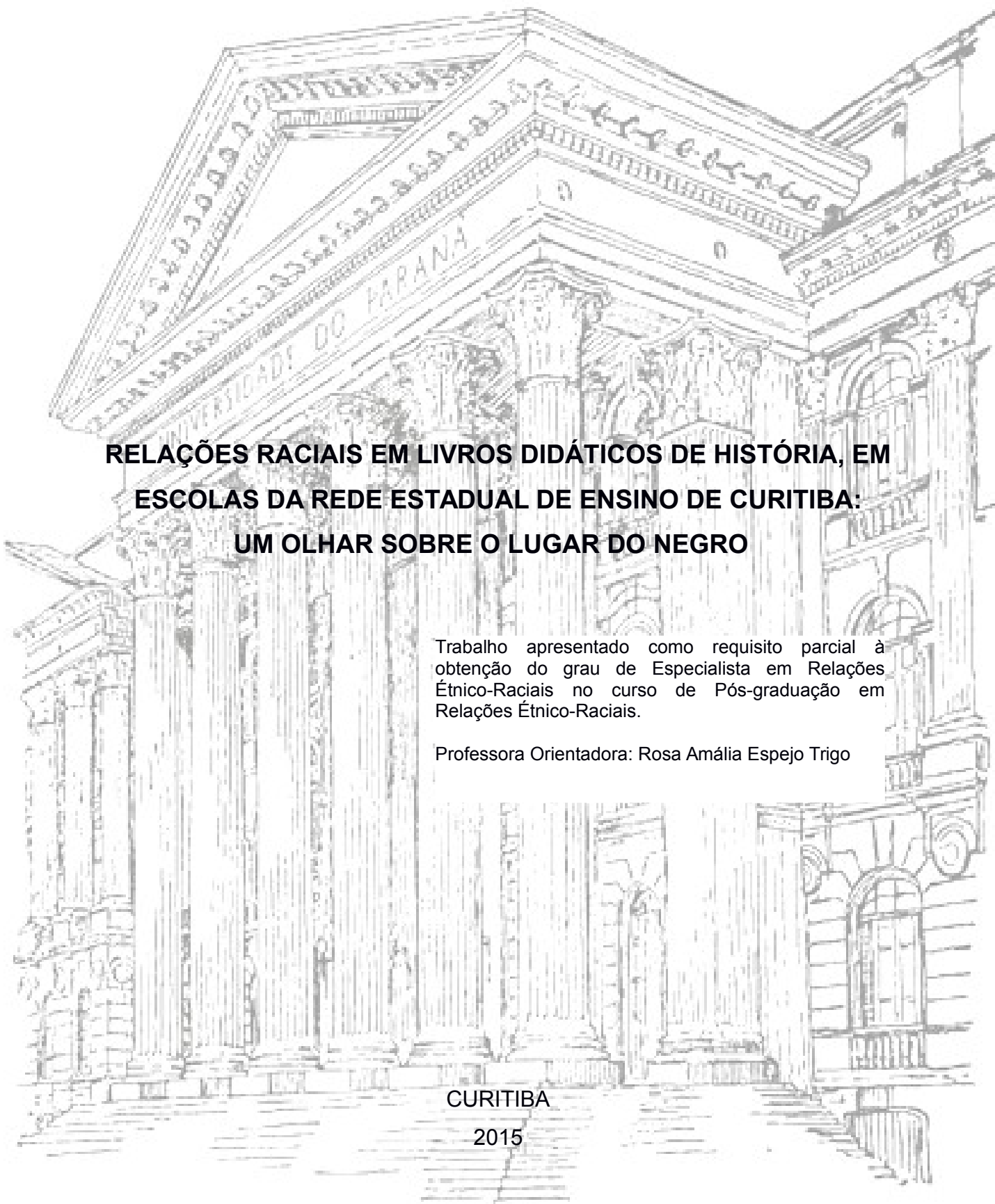
MARCO AURÉLIO BARBOSA

**RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, EM
ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA:
UM OLHAR SOBRE O LUGAR DO NEGRO**

CURITIBA

2015

MARCO AURÉLIO BARBOSA



**RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, EM
ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA:
UM OLHAR SOBRE O LUGAR DO NEGRO**

Trabalho apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Especialista em Relações
Étnico-Raciais no curso de Pós-graduação em
Relações Étnico-Raciais.

Professora Orientadora: Rosa Amália Espejo Trigo

CURITIBA

2015

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCO AURELIO BARBOSA

RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA, EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CURITIBA: UM OLHAR SOBRE O LUGAR DO NEGRO

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Relações Étnico-Raciais Comunicação Institucional no curso de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Doutora Rosa Amália Espejo Trigo
Orientadora - Setor de Educação da Universidade Federal do
Paraná - UFPR.

Prof. Mestre Wellington Oliveira dos Santos
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Prof. Mestre Judit Gomes da Silva
Departamento Nucleo de Estudos Afro- Brasileiros da Universidade
Federal do Paraná - UFPR.

Prof. Mestre Luís Thiago Freire Dantas
Departamento Núcleo de Estudos Afro- Brasileiros da Universidade
Federal do Paraná - UFPR.

Curitiba, _____ de _____ de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, de quem nada escapa.

À minha mãe, Aparecida de Lurdes Barbosa, que é minha mãe e meu pai.

À minha companheira, Mirilaine Brites, pela paciência, afeto e auxílio em diversos momentos.

À Professora Rosa Espejo, pela liberdade e flexibilidade que demonstrou em suas orientações para a construção dessa monografia.

Aos tutores e responsáveis pelo NEAB, que tão gentilmente me apoiaram nesta parte da jornada.

Ao meu avô, João Mariano, *in memoriam*.

Ao grande pintor e professor, José Galiciano, *in memoriam*.

E a todos que, de alguma maneira, contribuíram com a confecção desta obra.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado *Relações raciais em livros didáticos de história, em escolas da rede estadual de ensino de Curitiba: um olhar sobre o lugar do negro*, tem por objetivo pensar a existência ou não de uma produção e/ou reprodução de um certo imaginário sobre o negro, referente à questão da invisibilização/ocultamento da participação do negro na construção e formação da sociedade brasileira. Para tanto, foram utilizadas diversas obras e artigos que versam sobre o tema, onde destaca-se a análise das políticas relativas à produção dos livros didáticos, no que tange à lei do ensino de história e cultura afro. Assim, o trabalho divide-se em três partes ou capítulos, sendo o primeiro dedicado a um debate acerca do tema racismo e discriminação, que trata do lugar social do negro; no segundo capítulo procede-se a uma análise a respeito das questões que envolvem o negro e suas representações no livro didático; a parte final ou terceiro capítulo contém uma análise da coleção “Para viver juntos: História”; e, ao final, apresenta-se os apontamentos referentes aos elementos relativos ao objeto de análise e suas possíveis implicações sobre a população escolar negra.

Palavras-chave: Negro. Invisibilidade. Ocultação. Livros didáticos. PNLD.

ABSTRACT

This work, entitled *Race relations in history textbooks in Curitiba of education of the state schools: a look at the place of black*, is aimed at reflecting the existence of a production and/or playing a certain imaginary on the black, referring to the issue of invisibility / concealment of black participation in the construction and development of Brazilian society. For this, we used a number of books and articles that deal with the theme, which highlights the policies of analysis for the production of textbooks, with regard to the education law of history and african culture. Thus, the work is divided into three parts or chapters, the first dedicated to a debate on the subject racism and discrimination, which deals with the social place of the black; in the second chapter comes to an analysis about the issues surrounding the black and its representations in the textbook; the final part or third chapter contains an analysis of the collection "To live together: History"; and, finally, the presents notes regarding the evidence relating to the object of analysis and its possible implications on the black school population.

Keywords: Black. Invisibility. Concealment. Didatic books. PNLD.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 A (IN)VISIBILIDADE DO NEGRO NA SOCIEDADE DO SUL DO BRASIL	10
2.1 O LUGAR DO NEGRO NO BRASIL.....	15
2.2 A QUESTÃO DO NEGRO NO BRASIL.....	16
2.3 A DEMOCRACIA RACIAL E O BRANQUEAMENTO.....	17
3 OS LIVROS DIDÁTICOS	24
3.1 O QUE É, E PARA QUE SERVE UM LIVRO DIDÁTICO.....	24
3.2 A POPULAÇÃO NEGRA NO DEBATE SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS:	
UMA LUTA PELA VISIBILIDADE.....	31
3.3 HISTÓRICO DOS DEBATES SOBRE RACISMO NOS LIVROS	
DIDÁTICOS.....	37
4 ANÁLISE DA COLEÇÃO PARA VIVER JUNTOS: HISTÓRIA	48
4.1 UM HISTÓRICO DA EDITORA.....	48
4.2 A COLEÇÃO EM SI.....	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	66

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado “Relações raciais em livros didáticos de história, em escolas da rede estadual de ensino de Curitiba: um olhar sobre o lugar do negro” tem por objetivo refletir sobre a existência ou não de uma produção e/ou reprodução de certo imaginário sobre o negro, referente à questão da invisibilização e/ou ocultamento da participação do negro na construção e formação da sociedade brasileira na perspectiva do livro didático de História.

O interesse neste tema se dá com base em trabalhos anteriores, que tinham por objetivo a tentativa de compreender o processo de invisibilidade do negro na cidade, sendo que o primeiro tratou-se de uma comunicação de pesquisa sob o título “A passagem do negro por Curitiba”, apresentada em 2004 por ocasião da Primeira Semana de História das Faculdades Integradas “Espírita”. Nesse trabalho se procurou problematizar a questão da não participação do negro na construção histórico/social da cidade de Curitiba, por ocasião dos festejos dos “300 anos de Curitiba”, do que resultou, apenas, uma coleta inicial de informações.

Posteriormente, por ocasião de uma segunda graduação em Ciências Sociais, houve a oportunidade de fazer parte de um Grupo de Estudo sobre questões étnico-raciais na Escola, do qual fui bolsista de Iniciação Científica de Ações Afirmativas (PIBIQ/CNPq), sob orientação do professor Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, que consistiu em uma pesquisa de campo, de cunho etnográfico, voltada para a observação do cotidiano escolar de uma escola da rede municipal de ensino. Neste sentido o trabalho consistiu em observar/registrar nos diferentes espaços escolares (sala de aula, pátio, entrada e saída da escola, etc.), acompanhado de roteiros previamente estabelecidos; entrevistas com as professoras, pedagogas e/ou diretora envolvidas com a(s) turma(s) selecionada(s), acompanhadas de roteiro semi-estruturado; grupos de discussão foram feitos também com alunos/as; identificação e estudo de documentos escolares que pudessem trazer esclarecimentos sobre o funcionamento geral da escola ou que dissessem respeito às orientações com implicações para as questões da promoção da igualdade racial; observação de uso dos livros didáticos em sala de aula; leitura orientada e fichamento dos textos/documentos estabelecidos; elaboração de

relatório final que expressasse e articulasse questões existentes na pesquisa de campo com a bibliografia estudada.

Particpei ainda, como aluno ouvinte na Disciplina Políticas Educacionais e Relações Raciais, ministrada pelo mesmo, que mais tarde resultou na comunicação de pesquisa apresentada no 21° EVINCI, intitulada “Invisibilização Social do Negro na História de Curitiba: Uma Abordagem Centrada nos Currículos de Educação Básica”, no qual tentou-se produzir uma ponte entre os dois trabalhos anteriores, buscando apontar para a existência de imagem folclorizada do negro, na cidade de Curitiba, onde o negro é como uma figura periférica ou inexistente no que diz respeito ao seu papel na construção e memória da cidade.

Assim, este trabalho caminha no sentido de ampliar esta discussão, no que tange à representação do negro nos livros didáticos e sua ocultação. Desta forma o trabalho tem como escopo a análise de uma coleção de livros didáticos de História, com vistas a observar o lugar destinado ao negro na construção da obra, suas formas de representação, imagens, vinhetas, etc., onde estes apareçam nos referidos materiais, bem como a sua ausência, no intuito de analisar as formas de hierarquização entre personagens brancos(as) e negros(as) em livros didáticos de história, em uma análise crítica, tendo como base analítica os artigos de Paulo Vinícius Baptista da Silva (2011), “Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil”; o artigo conjunto produzido pelos pesquisadores Paulo Vinícius Baptista da Silva, Rozana Teixeira e Tânia Mara Pacífico (2013), “Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos”; bem como o artigo de Wellington Oliveira dos Santos (2012), “Relações raciais em livros didáticos de Geografia no Paraná”.

Deste modo, cabe perguntar se houve alguma mudança em relação ao quadro apresentado pelos autores na produção dos livros didáticos? Se sim, quais? Obedecem ou não ao que é apontado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no que diz respeito às disposições relativas às políticas das relações étnico-raciais?

Neste sentido, a pesquisa e os objetivos nela elencados têm por finalidade central refletir sobre os referenciais utilizados na construção da imagem do negro contidos nestes materiais didáticos e as representações relativas aos negros produzidas nestas obras.

Para tanto, o trabalho divide-se em três partes ou capítulos, sendo o primeiro dedicado a um debate acerca do tema invisibilidade do negro; no segundo capítulo procede-se a uma análise a respeito das questões que envolvem a elaboração e construção dos livros didáticos e o papel dos movimentos sociais na sua elaboração no que tange à participação do negro na História e composição da sociedade brasileira. Posteriormente, faz-se um debate sobre as questões que envolvem o negro e suas representações no livro didático; e o terceiro capítulo contém uma análise da coleção “Para viver juntos: História”, em que se buscará observar e apreender de que maneira o negro se acha representado nesta obra; e finalizando com as Considerações Finais.

2 A (IN)VISIBILIDADE DO NEGRO NA SOCIEDADE DO SUL DO BRASIL

A ideia nasceu a partir da leitura do livro de Romário Martins (1995) intitulado “História do Paraná”, que traz algumas considerações de cunho preconceituoso sobre a participação do negro¹ na formação do povo paranaense e, conseqüentemente, do curitibano. Isso me conduziu a refletir sobre o papel e a importância do negro na construção da história de Curitiba, e o mesmo propósito promoveu em mim a obra de Mário Antônio Sanches (1997), “O negro em Curitiba: a invisibilidade cultural do visível”.

Em sua obra, Sanches (1997) salienta que a finalidade de sua tese é desconstruir o mito de que Curitiba é uma cidade sem negros, tendo como objeto de debate a festa do tricentenário da cidade, onde esta é apontada como capital das etnias, na qual apenas a negra não se acha presente, desta forma desconsiderando uma parte importante da população. No discorrer de sua obra o autor faz um comentário acerca da destruição de elementos e documentos relativos à memória da cultura negra, apontando que:

Queimando os arquivos sobre a escravidão e se esquivando de indagar sobre a cor, o governo dificultou também o conhecimento da realidade do negro em nosso país. Ao que não é conhecido, ou cujos dados não entram nas estatísticas oficiais é algo sem valor, secundário, ou não existe como fato. Assim, desde o começo de nossa república, pela ação das elites e governos brancos, o negro começa a ser reduzido à invisibilidade (SANCHES, 1997).

Portanto, este trabalho parte de uma ilação que conjuga a observação de um conjunto discrepante de ideias transmitidas pela realidade, onde o negro é observado como parte integrante da paisagem social da cidade, porém se acha excluído de uma certa realidade construída no discurso oficial, discurso este que se acha muitas vezes implícito de forma insidiosa, que tem seu desdobramento e/ou seu eco na produção dos materiais e manuais didáticos, sendo estes parte do discurso ideológico, que construiu uma cidade “sem negros”, bem como um país e uma realidade onde este se acha preterido.

1 O termo negro se refere tanto à população masculina quanto à feminina, e será utilizada durante a obra como termo análogo ao coletivo da população afrodescendente, isto é, a população não branca de descendência africana.

Neste sentido a tese de Mestrado de Marcolino Gomes de Oliveira Neto (2012), intitulada “Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná”, fornece um depoimento precioso acerca do papel do livro didático no autorreconhecimento e mesmo do sentimento de exclusão frente ao discurso oficial apresentado pelo manual didático. Mesmo neste caso, não tratando-se de um livro de História, o depoimento é bastante vívido, onde afirma:

O primeiro material didático escolar com o qual tive contato foi uma cartilha que tinha o sugestivo nome de Caminho Suave, assinado por Branca Alves de Lima, que propunha um sistema de alfabetização através do uso de imagens. Embora essa cartilha tenha cumprido sua função ao me ajudar no processo de aprender a ler e a escrever, a ilustração da capa, um menino branco de cabelos castanhos claros e uma menina loira, caminhando em direção à escola em meio a um cenário de cores vibrantes que lembrava Alice no país das maravilhas, informava a mim e as outras crianças negras que nossa caminhada dentro da escola não seria assim tão suave. É certo que naquele momento ainda não tinha condições teóricas para fazer uma leitura crítica dessa imagem, mas a informação que ela trazia foi sendo confirmada nos anos seguintes, às vezes de maneira explícita em conteúdos que ratificavam a suposta superioridade da população branca, outras de maneira menos perceptível, simplesmente ignorando a participação da população negra em nossa sociedade. Outras imagens a que fui apresentado ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica procuravam reproduzir as relações sociais que eram observadas em outros espaços, no Brasil e em outros países e, via de regra, a população negra era retratada de maneira subalternizada em relação à população branca ou então reduzida à condição de escravizada, afirmando que os espaços nas sociedades ocidentais, principalmente aquelas que participaram do processo de escravização negra, eram distribuídos a partir do pertencimento racial de cada pessoa ou de cada grupo de pessoas. Muitas dessas imagens ilustravam os livros didáticos, outras circulavam via diferentes formas: cartazes, revistas, jornais, novelas e programas humorísticos. Aquelas mais depreciativas da população negra eram usadas por colegas de escola, da mesma turma ou não, para lembrar que a minha cor era sinônimo de miséria, feiura, marginalidade e submissão e, por isso, minha companhia deveria ser evitada. Apesar da situação desconfortável que enfrentava, inclusive por falta de materiais escolares, conseguia caminhar e acompanhar o grupo e, na maioria das vezes, figurava entre os melhores alunos da turma (OLIVEIRA NETO, 2012).

Este fato demonstra uma tendência relativa aos manuais didáticos, de mostrar uma visão ideologizada e mesmo enviesada do negro e de sua participação na construção da sociedade, com reflexos sobre a personalidade dos educandos de origem afro.

Natalício Soares (1988) em sua obra intitulada “A didática e o negro”, aponta:

Os livros didáticos procuram suavizar e mostrar que a escravidão no Brasil era diferente e mais humana que lá nos Estados Unidos da América do Norte. Onde houve escravidão, o tratamento foi igual, era um regime de terror para se obter a obediência e a força de trabalho gratuitamente (SOARES, 1988).

Destarte, ao se observar as narrativas que ainda hoje são produzidas acerca da participação do negro na sociedade brasileira, e em especial sobre o negro no sul do Brasil - que incluem os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul - estas em geral, apontam para uma predominância da população branca nestes espaços, e da pouca ou nenhuma presença da população negra, o que de certa forma acaba por produzir o imaginário de uma sociedade sem negros ou mesmo de uma relação entre negros e brancos por conta da pouca presença dos primeiros nestas redondezas, ou ainda de uma relação um tanto suavizada entre ambos, por conta do modo que deu-se a colonização neste espaço. A título de exemplo, Wachowicz relata:

A sociedade organizada em território hoje paranaense era semelhante à que se encontrava no restante do Brasil, mas não era idêntica... Nas últimas décadas deste século (século XVII), foi trazido para a região um maior número de escravos africanos, em virtude de as minas paranaenses passarem a produzir mais ouro. De qualquer forma, porém, a escravatura não foi, no Paraná, a única fonte de trabalho, porque, paralelamente aos escravos, eram inúmeros os homens livres que trabalhavam, não como empregados, mas como membros de famílias numerosas. Este fato leva à conclusão de que havia elevada participação do elemento escravo na sociedade paranaense de então, mas não de maneira avassaladora, como o foi no nordeste açucareiro, ou nas Minas Gerais [...] (WACHOWICZ, 1995).

Wachowicz dá algumas pistas sobre os motivos que possivelmente levaram a esta modificação, como segue:

[...] proibição do tráfico negreiro a partir de 1850; grande incentivo para o desenvolvimento da imigração, sobretudo europeia; elevado índice de miscigenação entre os vários grupos étnicos formadores da população. Estas ocorrências definiram o Brasil e, dentro deste, o Paraná, como país predominantemente branco e estreitamente

ligado à cultura europeia [...] (WACHOWICZ, 1995)².

Consideração esta que de certa forma mitiga e busca empalidecer a participação do negro na sociedade paranaense, colocando-o em um papel histórico secundário, parecendo ignorar o processo de ocupação anterior do Estado em que a mão de obra do negro, assim como no restante do país.

Leite pondera acerca da participação do negro na formação das sociedades e aponta a necessidade de uma revisão histórica sobre a participação do negro na formação da sociedade brasileira. Tendo como plano de fundo de sua reflexão a sociedade catarinense, faz a seguinte apreciação:

Não se trata, aqui, de desconhecer a importância das contribuições da historiografia que analisa o sistema escravista em Santa Catarina – contribuições estas que foram capazes de ampliar o olhar sobre a sociedade brasileira abrangente, identificar uma região ou um processo histórico específico no contexto das fronteiras nacionais. Mas, ao contrário, trata-se de analisar como se construíram tais perspectivas e de propor algumas revisões, à luz de novas questões que se fazem presentes na atualidade (LEITE, 1996).

Isto é, o que se pretende é compreender a participação deste grupo na sociedade levando-se em conta outros vieses, assim como os elementos responsáveis pelos discursos existentes sobre este grupo, no intuito de ampliar, ou

20 Brasil foi o destino da maior parte dos homens e mulheres africanos que vieram para a América trabalhar como cativos. Todavia, o que poucas pessoas sabem é que esse comércio humano estava proibido desde 1815, quando Portugal assinou um tratado com a Inglaterra. Após a independência brasileira, outra legislação entrou em vigor e no dia 07 de novembro de 1831: uma lei declarou livre todos os escravos vindos de fora do Império. Mesmo assim estima-se que aproximadamente 750.000 cativos foram contrabandeados ilegalmente pela classe senhorial brasileira, depois de 1831. Assim, parte significativa dos africanos e seus descendentes sob o regime do cativo estavam nessa situação ilegalmente, sob o ponto de vista da justiça. O não cumprimento dessa lei deu origem ao dito popular que muitos de nós conhecemos: a chamada “lei para inglês ver”. <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-14/Legimp-14_49.pdf> (Link da Lei de 7 de novembro de 1831, p.182-184). Deste modo o tráfico de escravos se manteve mesmo após a proibição em 1815, primeiro por que se tratava de uma fonte de renda muito lucrativa sobre a qual haviam muitos interesses, sendo um deles a produção do café que durante a segunda metade do século XIX se achava em franco crescimento, fato este que impediu que a lei fosse realmente cumprida em sua totalidade, por outro lado existia a questão social que via o tráfico como algo natural. A naturalização de determinados aspectos negativos e/ou deletérios do ponto de vista social ainda se faz presente no que diz respeito às leis, não se trata aqui de fazer uma discussão de cunho moral, mas, é interessante observar que a criação de uma lei não necessariamente resolve um problema, nem implica em sua adoção automática, a sua assunção depende em muitos aspectos de uma mudança na vida social e/ou mental da sociedade para que ela seja de fato aceita, entretanto, a própria criação desta pode em certos aspectos denotar esta mudança. Mudança esta que a lei, reflexo das demandas sociais - pelo menos *a priori* deveria ser - procura espelhar, e outro caráter da existência de uma determinada lei é seu descumprimento; é que a norma existe por que de antemão já existem sujeitos dispostos a desobedecê-la, ou seja, deste modo tão “natural” quanto o surgimento de regras é a disposição dos indivíduos em descumpri-las.

mesmo problematizar as noções construídas e reforçadas sobre a participação e o papel do negro no que tange às visões históricas tradicionais.

2.1 O LUGAR DO NEGRO NO BRASIL

Ao observar a história oficial de um determinado indivíduo e/ou sociedade, e o negro na conjugação e construção de sua identidade, pode-se inquirir sobre sua legitimidade, no sentido não de tê-la de antemão como falsa, mas de sua invisibilidade, já que o negro, em certo aspecto, desaparece como elemento constitutivo desta.

Contudo, partir desta premissa provocaria um caráter depreciativo e valorativo, aliás, esta precisa ser devidamente problematizada, assim como, no sentido atribuído por Marshall Sahlins (1997), em sua obra “Ilhas de História”, na qual percebe a produção histórica, como uma espécie de projeção de um imaginário, na medida em que, ao ser escrita ou reconstituída, tende a produzir aspectos da projeção relativos àquilo que se entende por mito, o que Hobsbawm, identifica como uma tradição inventada.

O termo “tradição inventada” é utilizado por Hobsbawm:

[...] num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo - às vezes coisa de poucos anos apenas - e se estabeleceram com enorme rapidez (HOBSBAWM, 1984, p.9).

Considerando a ideia de uma região europeizada, ou mesmo das narrativas que se formam acerca dos indivíduos, onde a participação do negro fora nula ou quase incipiente, parece lícito salientar que nesta afirmação, por si só, reside a ideia de tradição inventada, cujo exemplo mais proeminente vem do escritor Wilson Martins (1989), em sua obra “Um Brasil diferente”, onde afirma, ao tomar como exemplo o Estado do Paraná:

Assim é o Paraná. Território que, do ponto de vista sociológico, acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira (MARTINS, 1989).

Afirmação amplamente refutada e rechaçada pelas obras de Octavio Ianni (1962) e Fernando Henrique Cardoso (1977), em obras como “Capitalismo e

escravidão no Brasil Meridional” e “As metamorfoses do escravo”, entre outras publicações, ainda, entre os anos de 1950 e 1970.

Dentro desta perspectiva pode-se apontar diversas falas relativas à participação do negro na formação e/ou como elemento humano que contribuiu para a construção da sociedade brasileira, tendo como base os discursos produzidos acerca destes na Região Sul do Brasil e, em particular de Santa Catarina, da qual Leite (1996) nos oferece o seguinte exemplo:

... depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado para o atual resultado: de um lado a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, e de outro a imigração europeia (ROMERO, 1880, *apud* LEITE, 1996, p.39).

O que pode apontar para um possível ocultamento de determinados vestígios e/ou elementos discrepantes, os quais podem remeter à ideia de construção da invisibilidade do negro nesta sociedade. Sendo a invisibilidade e/ou invisibilização do negro descrita da seguinte forma:

A invisibilidade do negro é um dos suportes da ideologia do branqueamento, podendo ser identificada em diferentes tipos de práticas e representações. A noção de invisibilidade, utilizada por vários autores para caracterizar a situação do negro, foi utilizada pela primeira vez na literatura ficcional americana por Ellison (1990) para descrever o mecanismo de manifestação do racismo nos Estados Unidos, sobretudo na entrada dos ex-escravos e seus descendentes no mercado de trabalho assalariado e as relações sociais decorrentes de sua nova condição de status. Ellison procura demonstrar que o mecanismo da invisibilidade se processa pela produção de um certo olhar que nega sua existência como forma de resolver a impossibilidade de bani-lo totalmente da sociedade. Ou seja, não é que o negro não seja visto, mas sim que ele é visto como não existente. É interessante notar que este mecanismo, posteriormente percebido também no Brasil, ocorre em diferentes regiões e contextos, revelando-se como uma das principais formas de o racismo se manifestar. Como um dispositivo de negação do Outro, muitas vezes inconsciente, é produtor e reproduzidor do racismo. A invisibilidade pode ocorrer no âmbito individual, coletivo, nas ações institucionais e nos textos científicos (LEITE, 1996-p.41).

2.2 A QUESTÃO DO NEGRO NO BRASIL

Ao depararmos-nos com a questão do negro no Brasil, nos defrontamos com um problema dotado de um grande grau de complexidade, uma vez que este tema

se acha envolvido em um conjunto muito amplo de questões culturais e sociais e que ainda se acha permeado de elementos estéticos e psicológicos, entre outros aspectos.

Por outro lado, um dos desafios à discussão do negro no Brasil é a dificuldade de se debater a questão do preconceito no país, já que este tema se acha, em certos aspectos, interditados.

Entretanto, segundo Thales de Azevedo (1975), isto se deve, em parte, a uma “amenizada” da escravidão. Isto posto que, alguns autores, entre eles Gilberto Freyre (1981), evidenciam que a escravidão praticada no país entre os séculos XV e XVIII teria sido mais branda, “diferente” daquela praticada em outros países da América, como os EUA, por exemplo.

Deste modo, as relações sociais, construídas entre brancos e negros, teriam se constituído em um clima de “cordialidade”, elemento que acabou por corroborar com a ideia de democracia racial.

Fato que Azevedo (1975) denuncia, recorrendo à História da escravidão no Brasil, procurando descrever, ou dar conta - em linhas mais gerais - deste processo desde a retirada do negro dos seus países de origem, no Continente Africano, os rigores por eles aqui enfrentados, mesmo após os sucessivos processos de “libertação” dos escravos, até a assinatura da Lei Áurea, que pôs fim, pelo menos do ponto de vista legal, à escravidão em nossas terras. Aponta ainda para os diversos casos de racismo constatados na sociedade.

2.3 A DEMOCRACIA RACIAL E O BRANQUEAMENTO

Dando início a este novo momento do debate, parece lícito apontar para o que afirma Singer (1998) sobre o racismo à brasileira, onde este assevera que : “Num país em que é moda ser antirracista e não preconceituoso, a discriminação tende a ser bem disfarçada, o que não impede que ela exista e tenha efeitos” (SINGER, 1998, p.75).

Embora seja um elemento que se apresenta, segundo Thales de Azevedo (1975), bastante recorrente, isto se deve, segundo o autor, à existência do mito de uma dita “democracia racial”, isto é, à ideia de que no Brasil não existe preconceito e

de que todos são iguais, o que de certa forma denota, na análise do autor, certo preconceito de ter preconceito, ou seja, o “preconceito da existência do preconceito”.

Esta situação acaba por interditar e até mesmo atrapalhar o avanço de pesquisas relativas ao tema, já que ao denunciá-la expõe-se aquilo que Florestan Fernandes denuncia como um “lugar social do negro”, que seria resultado de uma forte hierarquização social, além de uma resignação do negro, que permitiu a existência de formas mais “docilizadas” de escravidão praticada no Brasil, bem como, a dita democracia racial.³

Assim, ao se pensar as questões relativas ao negro no Brasil, talvez se devesse problematizar questões relativas ao tratamento, inserção e/ou tipo de inserção dada ao negro e mesmo, em certos aspectos, ao imaginário social construído em torno do modo como estes indivíduos (que o apresentam como primitivo, rude, erótico, entre outros aspectos), irão construir a sua identidade.

Deste modo, as questões associadas ao negro brasileiro são referentes a uma estrutura estabelecida ao longo de certo período de tempo, neste caso, do processo de colonização do Brasil aos dias atuais, tendo a sua sobrevivência garantida por uma conjuntura social, que tem algumas características que podem ser associadas aos fatos sociais⁴.

Práticas que produzem não somente a vida social, mas, também a vida subjetiva dos sujeitos, determinando as ações e condutas assumidas pelos sujeitos, de modo que este possa operar minimamente em sociedade, respondendo as suas demandas e garantido sua sobrevivência dentro da rede social que o cerca.

Assim, nesta estrutura o negro não consegue se afirmar como sujeito de fato, apenas ocupa o lugar que lhe foi historicamente determinado, na rigidez desta, delimitado ainda pelos papéis sociais nela constituídos.

Por outro lado, enveredar apenas por este caminho é na melhor das hipóteses menosprezar o papel do negro e ao mesmo tempo hipertrofiar o social, já que os indivíduos, mesmo com esta carga, agem no sentido de se constituir como

³Neste caso, o processo de “docilização” e hierarquização seriam resultado de uma gama de elementos construídos através de processos de extrema violência que teriam, a grosso modo, conformado os elementos a um *status quo* vigente, e que posteriormente se constituirá na base da ideia (ideologia) de democracia racial.

⁴É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais. (DURKHEIM-2003).

seres humanos, buscando interagir e também agir sobre o mundo social. Este elemento toma certa relevância ao observar o artigo intitulado “Africanos e descendentes escravizados no Brasil”, de Carlos A.M. Lima e Hilton Costa (2014), onde estes fazem a seguinte consideração sobre o modo como o negro, na figura do trabalhador escravizado, agia perante a sociedade, mesmo tendo como referência as limitações impostas pelo sistema. Falam os autores:

Os historiadores João José Reis e Eduardo Silva figuram entre os estudiosos da escravidão no Brasil que alertam para a importância da negociação, ao lado do conflito, na conformação do escravismo, e isso tanto na América Lusa quanto no Império do Brasil (SILVA; REIS, 1989). Na perspectiva esposada pelos autores, uma das características do sistema escravista era o protagonismo das pessoas escravizadas. Estas conseguiam, embora evidentemente numa relação assimétrica, negociar melhores condições de sobrevivência no cativeiro (LIMA; COSTA, 2014, p.115).

Portanto, ao se pensar o papel do negro frente às relações a ele impostas pelo social, a resposta a esta questão não é polarizada, pois, embora exista uma interferência do social na ação dos indivíduos, este também com ela dialoga, já que os sujeitos não são apenas determinados pelo social, mas, agem sobre ele, se movem no interior deste a fim de produzir determinados efeitos. Logicamente, os efeitos produzidos, bem como os resultados de suas ações, não são claros aos agentes nela envolvidos.

Assim, estas relações se dão em um gradiente no qual sociedade e os indivíduos se relacionam, não de forma independente, mas de forma relacional.

Dentro desta relação está presente o jogo do pertencimento, isto é, integrar-se à sociedade, preservar-se do ponto de vista cultural e mesmo da sobrevivência.

Entre estas se pode destacar a questão das religiões afro, através do sincretismo religioso, que, em linhas gerais, significava a apropriação e/ou reelaboração de elementos da cultura religiosa dos senhores, fundindo elementos simbólicos das duas culturas, dando origem a várias linhas das religiões afro-brasileiras.

Também se pode destacar o fenômeno da mestiçagem do ponto de vista racial, que se deu em um processo bastante violento no período da colonização, e posteriormente foi adotando uma forma mais branda, em um período posterior à

Abolição. Isto, sem esquecer que, neste segundo momento, de acordo com Ianni (1963), em sua obra “As metamorfoses do escravo”, a mestiçagem se realizara por necessidade de integração destes à sociedade vigente. Este fato fica mais evidente ao analisar outra obra de Ianni (2004) “Raças e classes sociais no Brasil”, onde ressalta-se a questão do negro no período pós-escravidão, momento em que este tem que confrontar-se com os limites de sua própria condição, diante de uma liberdade “dada” ao escravo que não teve, necessariamente, o poder de torná-lo cidadão. Isso devido a condições sociais e psicológicas constituídas na falta de trabalho, discriminação, entre outros aspectos de uma sociedade que ainda o via como escravo “estabelecendo ou reproduzindo a antiga relação dominante-dominado”. Encaminhado a buscar, ainda que lentamente, “ao lado da própria integração à estrutura econômico-social em lenta elaboração, a lutar pela destruição daquela concepção de negro [...] nos limites das suas possibilidades restritas de autodefinição social”, o que se estende ao mundo do trabalho, onde o autor observa o negro livre como elemento preterido dentro destas relações.

Assim:

[...] a valorização do trabalho executado por branco, muitas vezes por representantes do próprio grupo ao qual pertencia o empregador, possibilitou a expulsão dos negros e mulatos de certos ofícios. Parte deste grupo foi levado a um nível de sobrevivência a mínimos vitais, ou foi levado ao estado de anomia (IANNI, 1962, p.62-63).

Isto não implica em dizer que o ex-escravo, negro ou mulato ao longo do tempo não serão integrados a este novo mundo do trabalho.

Contudo, “[...] a distribuição hierarquizada das pessoas, fato em que se funda a assimetria das relações e a discriminação, surge com nitidez quando examinamos o estado da divisão do trabalho, ao nível de sociedade” (IANNI, 1962, p.63).

Ou seja, embora o negro seja inserido no mundo do trabalho e na sociedade, esta inserção será na maior parte dos casos desigual, e o que se evidencia é que tanto para aqueles qualificados, como para a grande maioria sem qualificação, existiam dificuldades em ajustar-se aos critérios de compra e venda de sua força de trabalho.

Assim, em alguns casos, somente os seus descendentes serão equipados

com os mínimos essenciais ao ajustamento produtivo, o que, segundo Ianni (1962), implica em pensar que o negro ou ex-escravo não se encontrava preparado para aquela nova realidade. Considere-se ainda o fato de que nem antes nem depois do processo de abolição foi levada em conta a necessidade de preparação deste sujeito para a realidade da “liberdade”.

Para tanto, uma das formas para se inserir e participar da sociedade e mesmo equipar-se para esta consistia no branqueamento. O branqueamento e suas características são explicitadas por Bento (2002, p.25):

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento, constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

Isto porque, a fim de participar e mesmo integrar-se à sociedade tal como está posta, torna-se uma necessidade branquear, no propósito de poupar seus descendentes das dificuldades impostas pela cor, neste “jogo do pertencimento”, onde:

Analisar o ideal de família é focalizar um dos padrões fundamentais envolvidos na constituição das famílias de negros e mulatos. “Branquear” é uma aspiração “universal”. Negros, mulatos escuros, mulatos claros – todos querem branquear (IANNI, 2004).

Fato que Thales de Azevedo expõe ao chamar a atenção para a existência da questão da cor, isto é, da linha de cor, que funciona como um estigma que acaba por privar e/ou limitar esta integração.

A linha de cor está, a grosso modo, ligada à ideia de uma certa gradação dos indivíduos, baseada em um critério de cor, onde a proximidade maior entre ser

branco e negro garante aos sujeitos um maior ou menor status, respectivamente, onde quanto mais branco este for, maior é seu status, sendo, deste modo, o inverso reservado aos mais negros.

Deste modo “negar-se a negritude”⁵, utilizar-se do casamento inter-racial, por exemplo, acabavam por ser meios de branquear-se. Assim, o “embranquecimento” tornava-se um elemento importante devido a um fator da linha de cor, que de forma geral determina a posição e o status social ao qual o indivíduo socialmente pertence.

Baseado no critério de cor, não apenas no sentido de que a população se distribui por cor, que pode servir também para estratificar os elementos por cor na ocupação do espaço urbano, mas, também definir o acesso destes à educação, saúde, trabalho, etc., e por assim dizer; seu status de cidadão.

Contudo, branquear-se não consiste apenas em fazê-lo, não se trata de uma condição meramente física, mas, em uma operação que se opera em nível mental nos indivíduos, uma vez que:

O autor percebe uma correlação entre status e cor e descreve o branqueamento como um fenômeno fundamentalmente social. Azevedo (1955, p.75; 1966,p.34-35) afirma, como Pierson, que fatores como dinheiro, educação, “boas maneiras” e, sobretudo, “boas relações sociais” com famílias influentes podem “transformar” um mulato claro numa pessoa branca. Reconhece, porém, que em muitos contextos e espaços sociais o mesmo já não seria possível para “mulatos escuros” e “pretos”. De qualquer forma, Azevedo (1955, p.77) conclui que, “para adquirir status, o escuro necessita assimilar-se culturalmente e socialmente ao branco, adotando a sua ‘epiderme social’” (HOFBAUER, 2006).

O que denota que o branqueamento, como apontado por Azevedo e explicitado por Hofbauer, é um fenômeno extremamente complexo, na medida em que se torna um espaço de intersecção de várias questões sociais (para não dizer problemas sociais). E que terão um grande impacto na trajetória de vida dos sujeitos negros e mulatos livres no chamado “mundo dos brancos”.

Neste sentido, Florestan Fernandes faz uma importante reflexão sobre a questão racial no Brasil, que reside em um esforço intelectual do autor em buscar

⁵Aqui se negar a negritude, quer-se dizer, em linhas mais gerais, não se identificar como negro; por exemplo: classificar-se como moreno, pardo, mulato, entre outras classificações, a fim de evitar o estereótipo de negro, muito associado à questão da escravidão e por isso mesmo a indivíduos de baixo status social.

um outro referencial teórico para compreender a sociedade brasileira, para além do que já havia sido proposto por Freyre.

A chave explicativa de adotada por Florestan passava pela compreensão da sociedade de classes, a qual se desenvolvia de modo desigual em que se achavam presentes diferentes “categorias” de sociedade, a de castas e outra de classes e, nesse contexto, o negro.

Em “A integração do negro na sociedade de classes” (1964), Florestan Fernandes voltou a um tema caro aos intérpretes do Brasil que escreveram na década de 1930: a questão racial. Nessa obra, Florestan entende que a integração do negro é um problema numa sociedade de classes como a brasileira. O autor busca explicar o porquê a própria sociedade de classes no Brasil foi, ela mesma, problemática. Para isso, analisa o entrelaçamento entre a sociedade de castas e a sociedade de classes, pois uma não teria sucesso sem a outra (TRINDADE, 2014, p.114).

Elemento que gerou um grande dilema que residia na difícil articulação destes dois modelos de sociedade, de modo que a sociedade de classes nunca chegou a estabelecer-se completamente, tendo esta questão um profundo impacto na integração do negro nesta sociedade, devido ao fato de que:

O verdadeiro dilema do processo de transição para a modernidade no Brasil é que, para Florestan, nossa sociedade nunca chegou a se constituir, efetivamente, como uma sociedade de classes. Isto é, a ordem social competitiva enfrentou obstáculos quase intransponíveis. No caso da pesquisa, ela revelou que o “negro” encontrou pela frente toda sorte de dificuldades em seu processo de ascensão social. Entre tais dificuldades, talvez a principal fosse o preconceito racial, que se traduzia em resistências abertas ou dissimuladas para sua admissão em pé de igualdade com os brancos. Em outras palavras, o preconceito de cor e a discriminação racial atuaram como elementos impeditivos, verdadeiros obstáculos à formação de uma sociedade de classes. Na verdade, tais manifestações eram indicadores de padrões socioculturais tradicionalistas, conservadores, muitas vezes opostos à racionalidade capitalista. Contudo, atuavam como mecanismos sutis de reprodução de desigualdades em meio ao processo de modernização (TRINDADE, 2014, p.115).

Elemento este, que se acha distribuído nos mais diversos níveis da cultura e da sociedade brasileira, na qual os manuais didáticos parecem constituir-se em fósseis, na medida em que não apenas testemunham, mas reproduzem e muitas vezes reificam elementos desta realidade apontada por Florestan.

3 OS LIVROS DIDÁTICOS

3.1 O QUE É, E PARA QUE SERVE UM LIVRO DIDÁTICO

Ao principiar uma discussão sobre o livro didático, parece relevante fixar, isto é, estabelecer o que é um livro didático. Neste sentido, quem trabalha ou mesmo já passou por uma escola, teve em suas mãos um livro didático e poderia - quem sabe - falar de sua importância e seu papel fundamental na sua introdução ao mundo do conhecimento, uma vez que:

O livro didático é um valioso recurso para o acesso à cultura e o desenvolvimento da Educação. Em muitos lares brasileiros, ele é o primeiro livro, abrindo caminho para o hábito da leitura e o aprendizado. Ao longo de dois séculos, quando começaram a ser produzidos no Brasil os primeiros livros didáticos, os livros passaram por inúmeras transformações, visando acompanhar as novas dinâmicas em sala de aula e contribuir para uma aprendizagem significativa. Tais investimentos refletem o empenho da indústria editorial na incorporação de novas tecnologias, avanços metodológicos, recursos gráficos, diretrizes governamentais e no atendimento à demanda de Educadores por materiais de qualidade e com valores para a cidadania (BRASIL/MEC, 2015⁶).

Deste modo, o livro didático acaba por evidenciar uma dupla dimensão que consiste em seu papel como objeto viabilizador de certas práticas pedagógicas relativas aos processos de ensino-aprendizagem e a de objeto de consumo que visa atender as necessidades do mercado, elemento que pode se constituir em uma prática contraditória, como será visto mais à frente ao longo deste trabalho.

O site do MEC aponta que o livro didático, com frequência, é o primeiro acesso de muitas famílias e educandos à literatura, incentivando-a, bem como, “revela também o papel do professor como incentivador da leitura: ele é apontado como o principal motivador, influenciador de crianças e jovens em idade Escolar.” (BRASIL/MEC, 2015⁷).

Contudo, embora o livro didático, por vezes, se preste a objeto de uso literário, fato que denota certa lacuna no que diz respeito aos programas voltados à leitura, e que levam a um uso equivocado dos livros didáticos, que por fim acaba de forma equivocada por preencher esta lacuna. Neste sentido, parece importante salientar que o livro didático e os elementos que o compõem contêm elementos

6 **O Papel do Livro Didático.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26006/opiniao-o-papel-do-livro-didatico/>> Acesso em: 10 set. 2015

7 Idem

voltados à literatura, contêm elementos estruturais e um conjunto de preocupações e temáticas que em muito o diferenciam da simples literatura, já que seu uso se presta à produção de um conhecimento sistematizado e formal. Sendo assim:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina (LAJOLO, 1996, p.4).

Deste modo, o livro didático⁸ é mais que uma simples literatura, é ferramenta que auxilia na produção do conhecimento, na medida em que se oferece ao educando como uma fonte de acesso ao conhecimento e ao profissional de educação - neste caso ao professor -, uma base instrumental, que tem por objetivo servir como ponte entre o saber deste e àquilo que se pretende apresentar ao aluno, de modo acessível.

Outrossim, para que o livro possa ser considerado didático precisa preencher uma série de requisitos necessários, como por exemplo, aquilo que diz respeito às questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem de uma determinada área de conhecimento, como é o caso do ensino de História. Deste modo, como assevera Lajolo (1996 p.4),

para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Ou seja, um elemento que tem um caráter complementar e mesmo balizador no decorrer do processo, na medida em que se soma ao metier do trabalho docente, e que, dada a sua finalidade, não deveria servir a outros fins, que àquilo que foi proposto, isto é, como ferramenta sistematizada de ensino.

Neste sentido, este material deve colocar-se como fonte legítima de conhecimento, na medida em que sua construção deve obedecer a um conjunto de

⁸Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (LAJOLO, 1996 p.4).

normas bastante rígidas para dar conta de todo o seu processo de produção, tais como: capa, encadernamento, material utilizado, tamanho, etc., que são detalhes técnicos importantes.

Porém, tão importante quanto a forma que este deve apresentar, a fim de tornar-se mais agradável e palatável à tarefa que se presta, deve ser exato e preciso, isto é, ser uma ferramenta de ensino. Assim, tão importante quanto a sua confecção é a sua coerência e sua capacidade em atender determinados anseios próprios da sociedade na qual estará inserido, assim como, as diretrizes do sistema educacional⁹.

Ou seja, este material deve satisfazer um conjunto de expectativas objetivas e subjetivas no intuito de atender desejos e anseios da sua comunidade, o que, por muitas vezes, pode se colocar como uma tarefa difícil, na medida em que estas expectativas transcendem em muito seu papel de mera ferramenta, pois estes materiais, muitas vezes, não conseguem lograr êxito devido a fatores como a variedade de grupos aos quais se pretende atingir, o grande número de cópias produzidas, o número muito variado de regiões e locais aos quais este pretende retratar, etc. Tais fatores tornam quase impossível que o material atenda às especificidades desta ou daquela região, de maneira que estas publicações acabam por se focar em um público ou conjunto de interesses genéricos. Assim, estes apontamentos justificam um rigor ainda maior em sua elaboração e escolha.

Neste sentido, para piorar as coisas, há vezes em que os manuais didáticos podem conter erros que por vezes escapam ao processo de seleção, causando problemas que acabam por se evidenciar ao longo da execução da prática docente, sendo que:

[...] um livro didático não pode conter informações incorretas, porque estas levariam seus usuários a operarem com significados inadequados para a vida que vivem. Um livro não pode, por exemplo, ensinar que $2 + 2 = 3$, que o Brasil se divide em 16 estados, nem grafar casa com z; tampouco pode afirmar que a Inconfidência Mineira pretendia a Abolição da Escravatura ou ainda que as cegonhas trazem as crianças. Um livro didático não pode veicular nenhuma dessas informações, porque nenhuma delas corresponde a significados aceitáveis na esfera da vida social para a qual os alunos se preparam na escola (LAJOLO, 1996, p.6).

Isto é, o material deve ser obrigatoriamente preciso, isento de erros

⁹O essencial é que, em qualquer dos casos, as informações endossadas ou sua contestação sejam fundamentadas; como a escola não é desvinculada de seu contexto social, tanto os padrões de conhecimento quanto os de sua contestação e reformulação, precisam satisfazer as expectativas da clientela escolar (isto é, dos alunos, das famílias de alunos, e da comunidade da qual vêm os alunos) e, simultaneamente, as diretrizes do sistema educacional (LAJOLO, 1996).

grosseiros e mesmo certas imprecisões e incoerências teóricas. Ou seja, os livros didáticos não devem conter erros conceituais e científicos, devem evitar vieses ideológicos que venham reforçar, exprimir, distorcer e/ou respaldar, ainda que subjetivamente, quaisquer princípios antissociais, que atentem contra a urbanidade e/ou que possuam de alguma forma um cunho segregacionista, etc., pois, como afirma Lajolo (1996, p.7), “tais comportamentos e valores não fazem (e nem devem fazer) parte do alicerce ético da sociedade brasileira.” Deste modo, os livros didáticos jamais devem conter ideias ou juízos que levem ao dolo, gerando condições de risco à sociedade e/ou aos seus cidadãos.

Entretanto, muitas vezes, os livros didáticos sofrem ou passam por determinados processos durante a sua concepção, escrita e reprodução que acabam por evidenciar, ainda que subjetivamente, elementos que reproduzem certas visões estereotipadas e enviesadas, que se constituem um sério problema, cujos desdobramentos devem ser fruto de estudos mais detidos e críticas concisas, no sentido de que estes materiais possam servir ao fim ao qual se destinam, ser um instrumento de apoio e referência segura aos profissionais de educação e aos educandos.

Uma busca rápida na Internet aponta para dois artigos, sendo o primeiro intitulado “Ácre, encino... 10 erros e polêmicas de livros didáticos”, publicado no Portal Terra Educação em fevereiro de 2015¹⁰, que aponta livros didáticos com erros absurdos, tais como homofobia, erros de grafia como sugere o próprio título do artigo, mapas com erros conceituais, de impressão ou sem a precisão necessária que deles se espera, etc., que demonstram sérios problemas relacionados à produção dos livros didáticos, fato que não fica por aí, pois, no segundo exemplo, a Revista Cálculo, de fevereiro de 2013, apresenta um artigo intitulado “Aprenda errado com um livro didático”¹¹, onde aponta erros gritantes em livros de matemática, por exemplo, um caso anedótico em que professor e alunos se põem a buscar erros neste material como forma de exercitar o aprendizado de matemática; o que é uma situação bastante preocupante, a que Lajolo (1996), de certa forma, procura amenizar ao afirmar e reconhecer que:

10 Terra Educação. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/acre-encino-10-erros-e-polemicas-de-livros-didaticos,81d1ac72e78cb410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 10 set. 2015

11 Matemática UFRGS Edições SM. Disponível em: <http://www.mat.ufrgs.br/~cydara/mal_ditas_artigo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015

Certos livros didáticos, algumas vezes, contêm afirmações que de uma perspectiva ética ou de uma perspectiva científica não são verdadeiras. No entanto, por diferentes razões, compreensíveis, mas não justificáveis, tais livros e suas incorreções, com ou sem o aval dos professores, estão nas salas de aula, nas mãos dos alunos e talvez em suas cabeças (LAJOLO, 1996, p.7).

De tal sorte que o livro didático, seu planejamento, sua escolha e construção não estão livre de falhas e de vícios, que possibilitem um processo livre de erros, tes apesar de todas as precauções tomadas, pois:

Desde o PNLD 1997, os professores de escolas públicas recebem um guia que contém resenhas dos livros didáticos inscritos pelas editoras e aprovados por avaliação rigorosa baseada em critérios previamente estabelecidos pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC. Os professores podem escolher entre livros que não contêm erros conceituais, metodologia de ensino deficiente, que não veiculam preconceitos de qualquer tipo e que não colocam a integridade física de alunos e professor em risco. Assim, desde 1996, época da primeira avaliação oficial, cujos resultados foram publicados no relatório de Ciência Hoje, passou a existir a lista dos livros excluídos que, em sua maioria, eram os mais vendidos aos governos estaduais e federal até então. A partir de 1998, os erros descritos em Ciência Hoje deixaram de estar presentes nos livros didáticos de 1 a 4 a séries distribuídos pelo MEC às escolas públicas. As editoras providenciaram correções em livros tradicionais, além de terem promovido saudável renovação de sua linha editorial, com novas coleções e novos autores (BIZZO, 2000, p.28).

Isto denota a tentativa do poder público de tentar evitar e corrigir distorções relativas ao material didático produzido, indicando e evidenciando os erros e inconsistências destes materiais, e assim destaca-se a importância da ação do Estado, assim como de outros agentes no processo que antecede a chegada destes materiais ao seu público alvo, o que, no entanto, não impede o surgimento de novos problemas, como já foi anteriormente apontado.

Desta feita, Bizzo (2000) gera subsídios que contrapõem em parte a afirmação de Lajolo (1996), no que tange ao papel do professor dentro do processo de escolha, adoção e uso dos livros didáticos, pois a autora, ao considerar as condições sociais, econômicas e de formação destes profissionais, acaba por lhes atribuir uma *mea culpa*, já que estes são responsáveis pela escolha destes materiais.

Assim, a autora responsabiliza o professor por um processo de escolha e produção bastante complexo. O professor vê-se comprometido a escolher sua ferramenta de trabalho em um universo muito limitado e já determinado para ele, tendo que optar pela solução ou material menos problemático -, como apontou Bizzo

(2000), ao salientar que, mesmo com as políticas adotadas pelo MEC desde 1996, estes materiais continuam a conter várias distorções.

Desta forma, os argumentos de Bizzo (2000) problematizam esta visão que tende à desconstrução do trabalho do professor em relação àquilo que toca ao papel deste profissional, tanto no seu afazer, quanto naquilo que se espera no trato com o aluno e ao manejo do material didático, fruto de “sua escolha”.

Por outro lado, este pequeno debate evidencia uma mudança notável no que se refere às políticas relativas aos livros didáticos, seu processo de confecção, produção, que demonstram a importância dada esta questão, bem como a legitimidade que procura agregar ao processo e ao livro didático, fruto das modificações e aperfeiçoamentos ocorridos na dinâmica do processo.

Surge, assim...

...a importância do livro didático como instrumento de reflexão dessa situação particular, atendendo à dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais; de outro lado, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam (VERCEZE; SILVINO, 2008, p.85).

Deste modo, o livro didático se configura em um objeto de grande importância social, que, contudo, carece de um cuidado maior, já que este meio é, muitas vezes, o primeiro contato com o conhecimento formal e o mundo das letras, para grande parte da população. Por outro lado se coloca como uma importante fonte de acesso ao conhecimento científico, à cultura, à história, às artes, ou seja, introduz os alunos no mundo do saber científico. Saber este que não está livre de ideologias, preconceitos, e interesses de alguns setores que se impõem na mediação, construção e implementação do livro didático, o que se afigura como um problema que inspira certo cuidado.

Assim, a revisão e a crítica destes materiais tornam-se ainda mais necessárias, no sentido de produzirem-se matérias didáticas que complementem e contribuam para os processos relativos à formação de cidadãos sem preconceitos, e que sejam ferramentas enriquecedoras e amplificadoras do conhecimento.

Sobretudo no que diz respeito às relações étnico-raciais, objeto deste estudo, que tem por objetivo observar e analisar as representações relativas aos negros presentes nestes materiais. Assim, torna-se importante apontar que esta

pesquisa não tem por finalidade desconstruir ou mesmo atacar os livros didáticos, e nem o poderia. No entanto, visa apontar para possíveis falhas e/ou supressões que poderiam agir em prejuízo do público que deseja atender, em particular a população negra afro-brasileira.

A respeito, Silva (2011, p.143), salienta:

O objetivo, para levar a termo uma educação que promova a igualdade racial, é educar sobre as relações étnico-raciais. Com esse fim, as escolas e sistemas de ensino, aliados aos movimentos negros, são instados a, entre uma série de outras medidas, fiscalizar e analisar o material didático utilizado na escola, com vistas a não permitir a difusão de conceitos racistas.

Ou seja, o que se deseja é proceder a uma análise crítica, verificando situações de racismo, invisibilização e/ou ocultamento do negro, bem como oferecer subsídios aos possíveis leitores deste trabalho para combater possíveis vícios, no intuito de contribuir para o avanço das relações sociais e mesmo o aperfeiçoamento destes materiais para que estes passem a refletir um quadro mais fiel da realidade brasileira e da participação do negro na construção dessa realidade.

Neste sentido, busca-se, neste trabalho, analisar e refletir sobre as formas em que o imaginário sobre o negro está sendo produzido, tendo como viés ou eixo de análise as Relações Raciais em Livros Didáticos de História, em Escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba, lugar de socialização e introdução efetiva à História como disciplina curricular destinada a produzir nos indivíduos a noção de agente histórico, capaz de agir na realidade e de modificar a sociedade, onde infelizmente o negro parece ocupar um lugar periférico.

É lícito indagar até que ponto o livro didático pode ser, ou é dotado de certas categorias sociais e simbólicas que reproduzam as condições de discriminação racial, dando ênfase à invisibilidade do negro. Sendo o livro didático um elemento de grande importância devido à sua relevância para a transmissão da cultura e do conhecimento como primeira fonte de contato com a erudição, bem como a primeira base indutiva formal, para grande parte da população, e que até aqui não se provou ser neutra, pois, muito do que é selecionado em sua confecção tende a produzir e/ou selecionar elementos, daquilo que se entende como verdade, como salienta Foucault (2006), ao afirmar que:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade (FOUCAULT, 2006).

Pode, assim, a construção dos livros didáticos espelhar este ideal de sociedade construída, sobretudo no que tange às suas interdições.

3.2 A POPULAÇÃO NEGRA NO DEBATE SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS: UMA LUTA PELA VISIBILIDADE

Parece importante resgatar a história da construção do projeto do livro didático, haja vista que recuperar este fragmento é importante no processo de raciocínio aqui proposto, pois a questão do negro, no que tange aos processos de ocultamento, negação ou mesmo preconceito e racismo nos livros didáticos, perpassa, antes, um contexto político e social que, sob muitos aspectos, se dá para além deste e para este retorna em processo bastante complexo, no que diz respeito às lutas políticas entre os grupos de interesse¹² envolvidos.

Aqui se pondera que o livro didático não é apenas ferramenta de aprendizado, de acesso ao conhecimento, à leitura, etc., mas também é resultado de um processo social e histórico, iniciado no Brasil na década de 1930, e que, no entanto, só começa a ganhar corpo por volta de 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, conforme Freitas e Rodrigues (2008), “somente com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos”.

Entretanto, este processo não foi tão pacífico como se quer apresentar, na medida em que, durante todo o período de 85 anos deste, desde as primeiras iniciativas relacionadas a este programa até o presente momento, muitas críticas e debates políticos se desenvolveram em torno deste assunto. Houve muitas inquietações sobre os discursos racistas presentes nestes materiais, em grande parte por conta de questões e problemas levantados por diversos representantes do

¹²Grupo de Interesse pode ser definido como qualquer grupo que, à base de um ou vários comportamentos de participação, leva adiante certas reivindicações em relação a outros grupos sociais, com o fim de instaurar, manter ou ampliar formas de comportamento que são inerentes às atitudes compartilhadas (à quais pretendem resguardar) (BOBBIO, 1999).

Movimento Negro que, ao longo deste período, evidenciaram seus questionamentos, demonstrando que os negros não aceitavam o lugar histórico a eles reservado, em razão dos discursos existentes e reificados por estes materiais.

Neste sentido é natural que os debates sobre os livros didáticos sejam acalorados, em quesitos que tocam à sua elaboração, aos seus conceitos e, sobretudo, ao papel do negro nos livros didáticos (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013), pois os movimentos negros procuram visibilizar os discursos racistas presentes nestes (GARRIDO, 2008), fruto de intensos debates representados pela Frente Negra Brasileira nos anos 1931 a 1937, que desde seu início salientou a importância da escola como ferramenta de emancipação da população afrobrasileira. Neste sentido, em 1979 o Movimento Negro Unificado (MNU), reforça a luta para exigir mudanças na estrutura de ensino com o objetivo de coibir o racismo nas práticas escolares, a estereotipia e o preconceito, assim como nos livros didáticos, posto que, conforme Garrido (2008), a educação sempre foi considerada pelas organizações negras como importante campo de disputa a ser incorporado por suas discussões, pois é entendida como instrumento de conscientização, valorização e inclusão social.

De modo, que durante os anos 1980, precisamente em 1988, período emblemático em que se dá a elaboração da nova Constituição Brasileira, lideranças do Movimento Negro, tais como Abdias Nascimento, assim como, por meio da participação dos movimentos sociais – neste caso e a partir deste momento o termo movimento social tem como objetivo apontar as várias vertentes e organizações que espelham o movimento negro, sendo neste sentido muitas vezes, empregado como sinônimo deste - buscarão intervir nos processos relativos às questões que envolvem os direitos relativos à população negra, bem como, nos processos relativos à educação.

Os movimentos sociais são chamados – não sem muita luta - a participar do processo de reelaboração dos livros didáticos pelo governo como uma forma de contrapor os interesses das grandes editoras, participação esta que se dará entre os anos de 1987 e 1993, momento em que está ocorrendo a reestruturação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), (SILVA, TEIXEIRA, PACÍFICO, 2013), quando, após este período, deixam de ser partícipes dos eventos relacionados ao PNLD. No entanto, os questionamentos e as propostas dos movimentos negros parecem ter servido ao Governo no sentido destes argumentos terem sido utilizados

para demonstrar erros grosseiros e deficiências nítidas nos livros didáticos de editoras famosas, por meio da imprensa, fator que obrigou-as a adotarem, mesmo que a contragosto, as alterações propostas pelo poder público e pelos movimentos sociais.

Este fato parece evidenciar um quadro bastante complexo, no qual os atores sociais, neste caso, governo, movimentos sociais e editores, e mesmo a legislação parecem caminhar por lugares diversos, na medida em que os movimentos sociais, ao mesmo tempo em que fazem conquistas significantes, vão sendo afastados do processo. As editoras, em certo aspecto, “atendem às expectativas” dos editais e centralizam os diálogos com o governo, e parece quererem retomar o controle do processo, por conta do momento de “limiaridade”.

Este termo, neste contexto, equivale a um estado de coisas em que os lugares sociais anteriormente definidos se acham de alguma forma em um momento de transição, em que parecem se redefinir, causando um certo quadro de suspensão de certos papéis estabelecidos, deixando, por assim dizer, os grupos de poder em uma situação semi-periférica em que “não têm força” suficiente para intervir no processo frente aos novos grupos de interesse, que se colocam frente ao campo em disputa, que nesse caso é o da produção de saber. Entenda-se aí um saber legítimo e legitimado pela tradição e a consagração destes grupos tradicionais que se acham abalados frente à diversidade imposta pelos questionamentos infligidos pelos movimentos sociais e o súbito empoderamento que estes experimentam, e que se dá no momento em que são chamados a participar dos processos relativos às novas políticas do PNLD, propostas pelo Governo, que do mesmo modo que os empodera, também os esvazia conforme são afastados do processo. Neste sentido, à medida que os antigos agentes se reposicionam ou mesmo compreendem as novas relações, à estas se adaptam, no intuito de impor seus interesses, que agora se acham bastante alterados. A adaptação destes interesses é, dado pelo fato de que as editoras tiveram de incorporar determinadas noções e conceitos impostos pelos Movimentos Sociais, sendo que esta adoção se dá, em certos aspectos, por razões mercadológicas implícitas nas relações entre o mercado editorial e o Governo, que por conta dos novos critérios de avaliação determinados pelo PNLD. Determinações estas em grande parte apresentadas pelo movimento negro, haja vista que estes expuseram diversas falhas das tradicionais editoras de livros didáticos, que com certos limites, tiveram de reformular seus conteúdos e propostas a fim de

permanecer neste lucrativo mercado.

Posto que o mercado relativo aos livros didáticos no país (GARRIDO, 2008), aponta-se como um grande manancial de recursos, uma vez que o Brasil implementou o maior programa de distribuição de livros do mundo, o que lhe valeu menção no Guinness e o converteu em um dos maiores compradores de livros do mundo. Comprovam esse status, os valores gastos na compra de didáticos em 2008: R\$ 559.752.767,00 (PNLD) e R\$ 186.733.493,13 (PNLEM).

Fato este que denota, que não apenas a lei, mas, interesses financeiros tiveram papel relevante no realinhamento das editoras, no sentido de atender o interesse destes grupos, pois, não fazê-lo seria o mesmo que negar-se a este lucrativo mercado.

Sob muitos aspectos, este fato demonstra uma conquista dos Movimentos Sociais, que são retirados do processo neste momento, mas o fazem vitoriosos, pois muitos de seus interesses ganham expressão diante do cenário construído por estes em um momento histórico e importante, do qual souberam tirar proveito, por meio da força e da organização que lhes é inerente. Entretanto, a batalha não está ganha e muito há de ser feito no intuito da implementação de políticas afirmativas que deem voz e visibilidade ao negro no que se refere à produção de políticas educacionais, sobretudo quanto à produção dos livros didáticos.

No entanto, o debate que até aquele momento parece se afigurar como uma nova forma de silenciamento, ganha novos contornos no ano seguinte em 1994, (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013), com a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que tem como objetivo colocar em evidência as contribuições sociais e culturais do negro à sociedade brasileira, com vias de valorização do negro na sociedade, e que culmina com o encaminhamento de documento à Presidência da República que incluía, entre suas reivindicações relativas à área da educação, modificações nos livros didáticos e inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira. Daí surge uma inovação que tem por objetivo não apenas a destruição dos estereótipos, combate ao racismo ou mesmo a afirmação do negro; não que esta seja uma pequena reivindicação, muito pelo contrário, o que parece se afigurar no horizonte é uma atitude concreta que visa combater e desconstruir todo um imaginário deletério historicamente construído sobre o negro do qual estes problemas se originam. Deste modo, este brado do Movimento Negro, não apenas busca corrigir uma lacuna histórica sobre a participação dos povos africanos e

afrodescendente¹³, no que tange à sua participação na História do Brasil e mundial, bem como, soma-se às propostas anteriores, formando um corpo mais coeso de ideias e demandas, que posteriormente serão observadas quanto às políticas estabelecidas para a construção e adoção dos livros didáticos definidos pelo PNLD, passarão a ser discutidas a partir do ano de 1996, e ganharão corpo de fato entre os anos de 2007 e 2011, de onde podem destacar-se duas citações. A primeira se refere ao edital de 2007-2008 do PNLD:

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, reforçando, assim, sua visibilidade;
- 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 positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 4) promova positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos;
- 5) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (BRASIL, 2006, p.32, *apud* SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013, p.132a.)

E, mais à frente, no que se refere ao edital de 2011, onde estes elementos ganham contornos mais definidos, aponta-se que:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando a sua visibilidade;
- promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em

13 É importante salientar que o termo afro descendente é aqui utilizado para caracterizar as populações negras e /ou que partilhem deste fenótipo, ou seja, a população não branca, isto é, a população negra ou mulata brasileira.

diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2008, p.36, *apud* SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013, p.132b-133a.).

Tais recomendações denotam uma mudança qualitativa e quantitativa no que diz respeito ao que se espera dos livros didáticos produzidos pelas editoras a partir de então: estas medidas podem agregar melhoras da qualidade, na medida em que definem de modo categórico e que se amplia de uma para outra no que diz respeito ao combate à discriminação, ao preconceito e mesmo ao ocultamento (invisibilização) do negro e outros grupos étnicos e mesmo de gênero, os quais até então não encontravam abrigo junto às propostas didáticas e mesmos no que se refere à produção de materiais didáticos que versem sobre estas temáticas; e em um segundo aspecto, que é o quantitativo, no que dá conta de um número de recomendações, prescrições e exigências que se ampliam ao longo deste período, demonstrando ainda que estes passaram de um conjunto de exigências prescritivas de caráter genérico, para uma redação propositiva e afirmativa dos elementos já destacados.

Entretanto, apesar disto, nem tudo sai como esperado pois, termos como tolerância se mantêm presentes no vocabulário destes materiais, onde de forma equivocada este se apresenta como uma expressão positiva, queequivoca-se pelo fato deste termo relacionar-se a uma semântica negativa, pois Silva, Teixeira e Pacífico (2013, p.131b) denotam que este implica dizer que implicitamente, existe um padrão de humanidade que se deve simplesmente tolerado na convivência com o outro, ou seja, estabelece o não-hegemônico como outro, afirmando a diferença como desvio. Sendo assim, esta afirmação se acha-se de acordo com as críticas formuladas por Silva (2002), de que tal termo é estigmatizante e a tolerância é coerente com uma perspectiva que hierarquiza. Para estabelecer uma relação de reciprocidade, tratar-se-ia de respeito à diferença, o que cria uma nova problemática a ser enfrentada.

Assim, é importante destacar que estas políticas não se fazem no vazio, são frutos de uma luta árdua e que tem nas leis 10.639/03-MEC que altera a LDB (Lei de

Diretrizes e Bases) de 2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Africanos, da Lei nº 9.394/1996, que trata do mesmo tema, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promulgadas em 10 de março de 2004, que buscam resgatar e afirmar positivamente a história destes importantes agentes da sociedade brasileira. Contudo, vale salientar que as leis não farão o trabalho de modificar os problemas encontrados na sociedade, e neste particular nos livros didáticos, pois que necessitam de forma perene de meios e pesquisas que possam auferir, fiscalizar e denotar sua efetiva aplicação, assim a análise destes livros se faz mister neste trabalho, bem como, em debates em que este se baseia e em outros que este porventura possa ensejar.

3.3 HISTÓRICO DOS DEBATES SOBRE RACISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS

É importante salientar que as políticas voltadas para a aquisição dos livros didáticos pelo Governo PNLD, levaram a uma melhora na qualidade destes livros, na medida em que as editoras têm se aplicado no sentido de se adaptar a estas exigências, e nisto a vigilância e fiscalização do Estado tem tido um papel importante (SANTOS, 2012). Por um lado trata-se de um risco, e por outro, de uma necessidade, sendo um risco na medida em que, sendo este responsável direto por estas políticas, pode agir dirigindo-as de forma autoritária e ideológica, estabelecendo e reificando pontos de vista que o beneficiem, e uma necessidade na medida em que é necessária a figura de um ente que ordene, determine e fiscalize esta estrutura, evitando que determinados vícios, argumentos negativos e políticas que atentem contra o bem comum se explicitem por meio destes.

Desse modo, como colocado anteriormente, se faz necessária, também, a participação da sociedade na fiscalização e implementação destas políticas, para verificar e coibir possíveis abusos e mesmo possíveis erros, como os anteriormente exemplificados, procedendo à análise e à fiscalização destes processos.

Quanto à questão dos processos de produção de discursos racistas e de ocultamento do negro, é interessante notar que, ao longo processo, as editoras foram - de modo geral - devido às políticas afirmativas impostas pelo PNLD, eliminando os discursos racistas e as práticas de invisibilização em caráter explícito destes discursos, onde estes parecem ter migrado e/ou assumido uma conotação

mais sutil, velada e/ou subjetiva que aqui e ali são denunciadas e/ou até mesmo evidenciadas por membros do Movimento Negro e pesquisadores, que apontam para esta persistência, algumas vezes não tão subjetiva, para não dizer explícita, da qual os negros e indígenas, são alvo, ou seja, notadamente esta forma de violência tem “CEP, número e endereço”, por assim dizer.

Neste sentido, pode-se destacar a pesquisa de Andréa Aparecida de Moraes Cândido de Carvalho (2006), intitulada “As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História”.

Neste trabalho, Carvalho (2006, p.37), aponta para a importância de destacar o papel historicamente negativo da escravidão, que durante a Conferência de Durban em 2001, foi reconhecida como um crime contra a humanidade, do qual seus reflexos devem merecer reparo. Na revisão das obras didáticas e no caso aqui apontado do livro didático de História, se pretende criar condições para que este elemento possa ser extirpado ou no mínimo possa se apresentar de modo contextualizado, de forma que se possa tensionar e mesmo criticar a maneira com que este se acha presente.

Assim, tendo como base estes princípios e apoiado, ainda, nos fundamentos da LDB, produzir uma sociedade menos desigual e mais democrática, princípio aos quais em muitos aspectos várias obras parecem atentar contra, na medida em que ao reproduzir e/ou mesmo naturalizar imagens de escravidão e pobreza, entre outros aspectos, acaba por reforçar, ainda que indiretamente estas práticas, de modo tal que acabam por desconstruir o papel de agente histórico do negro, dissuadindo-o de modo insidioso, na medida em que reforça de modo acrítico a permanência de determinados elementos, como o lugar social do negro.

Neste sentido, parece admissível salientar a preponderância do livro didático na construção de uma sociedade melhor, haja vista que, “além do currículo, o livro didático também é um instrumento de intervenção para combater as discriminações em torno da população negra; isto é, através dos livros didáticos é possível romper com as imagens preconceituosas e discriminatórias sobre o negro no Brasil.” Carvalho (2006, p.40), olhando por outro prisma, parece evidenciar um olhar que hipertrofia o papel do livro didático, no sentido que este é, ou pelo menos deveria ser, uma parte do processo de valorização do negro.

Assim, Carvalho (2006), no intuito de discutir questões relativas ao papel do negro nos livros didáticos, dará uma grande “volta redonda”, pois, para debater este

tema, tratará de questões curriculares, políticas em relação aos negros, questões de cunho teórico conceitual, multiculturalismo, para finalmente tratar da questão da imagem do negro nas obras didáticas dos irmãos Piletti.

Deste modo, Carvalho (2006) analisa em um primeiro momento as perspectivas relativas à implantação, tanto do ponto de vista curricular quanto da produção de materiais didáticos, das leis relativas à implementação da História e Cultura afro. A autora se detém atentamente sobre questões relativas aos currículos didáticos e seu papel na formação de uma cultura afirmativa, tanto no que diz respeito à construção destes, como naquilo que se pretende deste, o que denota uma certa reflexividade do processo.

Observa ainda o processo de adoção desta mudança curricular em Florianópolis, estado de Santa Catarina, que envolveu em certos aspectos uma importante e significativa participação política.

Investiga as questões relativas às políticas sobre o ensino de História que se acham em constante mudança, sendo esta disciplina vítima destas, fato que impede em muitos aspectos a implantação das políticas pensadas, tendo em conta a questão do negro e da multiculturalidade.

Faz uma breve discussão para definir o que é um livro didático e qual a sua finalidade, e então percebe que a sua produção e sistematização não são feitas de modo desinteressado, e da mesma forma ocorre com as imagens nele contidas, justificando a sua análise.

Apona para alguns problemas observados nas obras didáticas, por exemplo, o seu caráter eurocêntrico. Outras questões são levantadas quando ela apresenta elementos referentes às imagens utilizadas nestes livros: ressalta a prevalência de uma mentalidade colonial onde prevalece a visão do colonizador. Trata-se de imagens que não se associam ao tema tratado e, portanto, podem gerar uma interpretação errônea do fato, tema ou circunstância, produzindo uma leitura míope da realidade, fruto de uma produção deficiente. Neste ponto parece interessante questionar qual a função das imagens no livro didático, pois muitas vezes textos e imagens acham-se divorciados daquilo que o material deveria prezar, bem como do fim a ele proposto, que é o de servir como plataforma de apoio ao conhecimento. Verifica-se, aí, que, muitas vezes, a questão estética sobrepõe-se ao papel pedagógico que se espera do material.

Outro fator apontado vem do mundo acadêmico que se acha como reprodutor

de certa visão eurocêntrica e sua dificuldade em construir outros referenciais que sejam capazes de deslocar e desconstruir este olhar, bem como a prevalente visão positivista da História, sendo importante anotar os diversos esforços no sentido de alterar esta realidade vinda da própria academia.

Contudo, salienta que esta tentativa e as pesquisas em torno das representações do negro nos livros didáticos não são novas, pois assim como Silva (2011), evidencia que os debates e pesquisas relativos à questão do negro e os primeiros estudos sobre a representação destes em obras e manuais didáticas já datam da década de 1950, e que estes evidenciavam já naquela época uma preocupação relativa à representação do negro em situações de inferioridade, pobreza etc., das quais faz referências.

O autor, em sua análise de algumas obras didáticas, neste caso a obra dos irmãos Piletti (1996, 2002), observa um tratamento positivo do papel do negro, buscando fugir do lugar comum, questionando e tensionando temas como a ideologia da democracia racial, a luta pela liberdade, o quilombo como um modo alternativo de sociedade, etc. Entretanto, nem tudo é como parece, uma vez que aponta também para elementos negativos nos quais o negro se acha sub-representado, colocado em condição de inferioridade e/ou mesmo apresenta-se estereotipado. No que fica evidente, por um lado, uma certa melhora na obra e por outro lado a permanência de determinados vezos devido à falta de revisão historiográfica.

Assim, a pesquisa aponta para a invisibilidade do negro nos materiais didáticos, pela ocultação e pela negação de sua participação efetiva na construção da sociedade brasileira.

Isto demonstra que, apesar da criação da lei que trata do ensino de história e cultura afro, a forma como o negro é apresentado pouco mudou.

Já a obra de João Bernardo da Silva Filho, “Os Discursos Verbais e Iconográficos sobre os Negros em Livros Didáticos de História” (2005), aponta para experiências pessoais e reminiscências como elementos inspiradores ou que pelo menos vai levá-lo a refletir sobre a importância das imagens como uma forma de contar e reproduzir histórias. Aponta que as imagens referem-se a cortes, extratos de um dado momento, mas não a História em si, o que pode levar à formação de conceitos e ideias errôneas sobre aquilo que se pretende apresentar.

Sendo assim

As imagens contêm uma relação referencial explícita: elas sugerem, indicam, designam situações que são marcadas por uma historicidade que lhes é própria, ou seja, pertencem a um microcosmo cujas referências não se encontram nos padrões dominantes e socialmente definidos pelos grupos privilegiados. Ser negro, na sociedade brasileira, tem representado, assim, uma constante luta pela sobrevivência e pela superação de obstáculos e preconceitos (SILVA FILHO, 2005, p.14).

As imagens produzidas, e sobretudo aquelas reproduzidas pelos livros didáticos têm permitido a reprodução e a perpetuação de determinados preconceitos e têm servido de suporte ou mesmo vetor de transmissão de determinadas realidades que são de forma geral fantasmagorias reificadas e materializadas em nossa sociedade.

Silva Filho (2005), aponta o caráter deletério destas imagens, principalmente em relação às crianças e sua visão de mundo, onde a ideia de temporalidade histórica não está ainda totalmente construída, no sentido de que as ideias de presente e passado recorrem a uma dimensão muito simplificada no universo infantil, onde o imediato assume uma dimensão mais importante. Sendo assim, para a criança “vale o que significa”, isto é, no que diz respeito às imagens, o seu significado não se afirma em um contexto histórico claro (muitas vezes nem para os adultos), onde aquilo se passa em um determinado contexto ou lugar, mas, se afirma no seu imaginário em um contexto temporal muito menor ou recente, por assim dizer, de tal modo que pode estar tanto vinculada ao ontem quanto ao hoje, e a criança pode absorver como prenoções equivocadas sobre determinada realidade.

A ausência dos negros em espaços significantes da sociedade como a universidade contribui para dados estatísticos que reforçam e evidenciam o quadro gritante da diferença entre brancos e negros na sociedade brasileira, destacando as dificuldades para o negro em ascender socialmente, já que a apresentação desta condição como estigma acaba por perpetuar um lugar social e que se faz presente muito antes da enunciação do sujeito, no que toca à sua identidade profissional, financeira, etc. Ou, em outras palavras, tudo aquilo que denota um valor simbólico e econômico em uma sociedade, ou seja, em qualquer situação, independentemente de o seu status social ser elevado, o fato de ser negro se sobrepõe a isto, assim o negro e seu lugar social é visto e determinado antes do fato de ser médico, professor, engenheiro ou engraxate.

Esta visão é resultado de um certo imaginário produzido sobre os negros que

tem uma forte relação com o pensamento racista e eugenista do final do século XIX, e que são, em muitos aspectos, combatidos no debate sobre o papel do negro no Brasil, que pode ser evidenciado na fala de Gilberto Freyre. Este debate coloca em lados opostos duas formas de pensar o negro na sociedade brasileira, sendo que o primeiro aponta para a positividade deste na construção da identidade nacional.

Positividade esta denotada na obra de Gilberto Freyre, que opõe-se à visão de Nina Rodrigues, onde o negro é visto como um importante elemento formador do caráter e de nossa sociedade mestiça, questão apresentada como fator negativo na obra de Nina Rodrigues, que, dotada de certos ideais eugênicos de sua época, via a mestiçagem e o negro como um elemento de atraso, portanto, algo não desejável para um país que se queria moderno e, logo, branco.

Contudo, a visão de Freyre é tensionada durante os anos 1960, já que este apresentava uma visão em certa medida idílica e romanceada dos processos de miscigenação e “adequação” do negro na sociedade brasileira, que apontava para relações menos conflituosas entre brancos e negros, fazendo do Brasil um lugar particular, um cadinho de raças e não um lugar onde as relações escravistas foram e são tão tensas quanto em qualquer sociedade onde estas relações se desenrolam.

Entre os anos 1970 e 1980 a visão sobre o papel do negro na sociedade escrava começa a deixar de lado aquelas visões do negro como um elemento submisso dentro da sociedade escravista, e agora passa a representá-lo como agente ativo, que resiste, busca fuga ou qualquer tipo de possibilidade de resistência e, ao longo de sua própria história, inclusive nos dias atuais, onde surge a figura da família escrava, os quilombos, etc., e o livro didático se apresenta como um elemento corporificador destas disputas. Na análise destas obras é possível inferir-se que, em muitos casos, estas ainda reproduzem e mantêm em sala de aula a sobrevivência de discursos escravistas e certos lugares sociais destinados só ao negro, como anteriormente apontado.

Para tanto, esta pesquisa faz análise dos livros didáticos dos irmãos Piletti, tendo como objeto de crítica uma edição de 1986, uma de 1997 e uma obra de 2001, a fim de observar rupturas e permanências dentro da produção didática deste autor.

Assim, ao trabalhar a questão teórica, aponta para o fato de que, ao se produzir uma obra de cunho didático, o que se faz é produzir ou construir um imaginário ou uma representação da realidade e que esta, por sua vez, pode servir

como ou mesmo preservar elementos que favorecem o lugar social de determinados elementos já estabelecidos, reforçando lugares de poder, assim como o seu contrário, deixando claro estes elementos como foco de análise, tendo em vista os elementos textuais e iconográficos das obras a serem analisadas.

Neste sentido Silva Filho (2005) se concentra no contexto em que estas obras são produzidas, a fim de criar subsídios ou compreender as circunstâncias nas quais essas foram produzidas.

Assim, ele observa as questões de cunho político do contexto da redemocratização, as correntes políticas que se estabeleceram após este período e como a interferência destas correntes interferirão nos processos relativos às políticas educacionais que levaram à reintrodução do ensino de História que havia sido abolido durante o período do regime autoritário, bem como uma discussão sobre as diversas correntes que concorreram durante o processo de reimplantação e mesmo redefinição da disciplina.

O autor avança daí para questões relativas ao tema das relações étnico-raciais e a questão dos estudos relativos às escolas e vertentes teóricas do ensino e pesquisa em História, onde enuncia a análise das obras dos irmãos Piletti.

No que tange às representações do negro nas obras dos irmãos Piletti, apesar de mudanças necessárias ocorridas nos enfoques teóricos, no intuito de adequar estas obras aos novos contextos e currículos vigentes, estes, apesar do empenho, acabaram por reproduzir vezo existente ao localizar e ligar a imagem do negro à escravidão e, conseqüentemente, senão a miséria material à miséria humana fruto da escravidão, reforçando os estereótipos e o lugar social do negro e o ocultamento de outros papéis e mesmo de outros enfoques que privilegiassem a participação do negro na construção da sociedade brasileira, deste modo levando à sua invisibilidade e ocultamento como agente histórico - conceito que ancora-se na capacidade deste de intervir em sua própria realidade e no mundo, promovendo mudanças sociais e culturais positivas, entre outros aspectos.

Notadamente muitos pesquisadores evidenciaram em suas análises fatos que corroboram as questões acima apresentadas, como é o caso de Paulo Vinícius Baptista da Silva, Rozana Teixeira e Tânia Mara Pacífico, Wellington Oliveira dos Santos, entre outros.

Fato interessante é notar que na construção destes materiais, um certo imaginário e visão do mundo se faz sentir, um imaginário onde sob muitos aspectos

o negro é um componente da sociedade que se acha preterido em troca de um imaginário em que o europeu e sua História assumem a centralidade como sujeito histórico e se enuncia como o ideal de humanidade, que sob vários aspectos produzem uma visão histórica e sociedade equivocados.

A título de exemplo pode-se apontar o caso do Paraná, que, assim como outras regiões do Brasil, reivindica uma certa europeidade, isto é, uma visão histórica que privilegia um passado fictício, onde o europeu é o sujeito da ação e mesmo construtor da sociedade (LIMA, 2011), onde a participação do negro é quase nula devido ao seu contingente reduzido, onde ainda mesmo da forma de trabalho aqui existente é realizado em sistema de parceria, tornando o sistema e os processos de utilização de mão de obra escravizada mais “humanos” e, portanto, menos violento do que em outras regiões, deste modo, buscando apagar os vestígios e/ou mesmo ocultá-los, e os livros didáticos adotados, de modo geral, mesmo aqueles que não tratam exclusivamente da História do Paraná, como as obras até aqui apontadas, acabam por refletir e ainda reforçar.

Ao analisar estas obras tendo em vista a sua iconografia, o pesquisador Wellington Oliveira dos Santos, em seu artigo “Relações Raciais em Livros Didáticos de Geografia do Paraná” (2012), no que se refere a personagens negros, evidencia e denuncia um aparato conceitual, que opera como uma maquinaria ideológica na construção de um determinado olhar sobre o negro, no que se refere à sua representação nos livros didáticos de Geografia. Isto, na medida em que este ferramental produz um olhar informado da sociedade e mesmo do negro, reifica determinadas realidades e estruturas das quais pretende-se a superação. O autor, ao se utilizar do conceito de Ideologia elaborado por Jhon Tompson, aponta para os elementos que a compõem, afirmando que:

Aqui, destacamos os cinco modos gerais operação da ideologia e algumas de suas estratégias típicas: legitimação (narrativização e racionalização), dissimulação, unificação, (simbolização da unidade), fragmentação (diferenciação) e reificação (naturalização e passivização). Esses modos não são os únicos modos de operar e nem sempre operam independentemente um do outro (SANTOS, 2012, p.247).

Esta aparece exposta de modo quase heráldico, na medida em que, por conta desta construção e/ou decomposição em elementos, acaba por enunciar certas características do discurso racista e invisibilizador dos livros didáticos em formas estruturais simples e mais facilmente reconhecíveis.

Neste sentido, abordando as obras de Paulo Vinícius Baptista da Silva, “Desigualdades Raciais em Livros Didáticos e Literatura Infanto-juvenil” (2011), e “Racismo Discursivo e Avaliações do Programa Nacional de Livros Didáticos” (2006), verifica-se que, de modo bastante geral, ambos se fixam na representação do negro nos livros didáticos, na medida em que este investiga questões relativas às políticas de igualdade racial e sua implementação, buscando compreender como está se desenvolvendo a construção e elaboração dos livros didáticos e seu atendimento à lei PNLD/ 2007 e à Lei nº 10.639/2003.

Com este objetivo, os artigos abordam a questão do negro e suas representações nos livros didáticos, tanto no âmbito discursivo, quanto no iconográfico. Para tanto, o artigo se debruça sobre debates bibliográficos anteriores sobre o tema, bem como em sua atualização e ampliação, levando em conta novos agentes e abordagens, bem como pesquisas empíricas.

As fontes empíricas tratadas pelo autor são os livros didáticos de Língua Portuguesa e História, assim como de literatura infanto-juvenil, que muitas vezes se apresentam como base de elaboração dos mesmos.

Então se pode aduzir um quadro esquemático adaptado, tendo por base apontamentos e quadros esquemáticos desenvolvidos por Silva (2006-p.10; 2011-p.146,152,153), onde este apresenta as formas de discriminação encontradas nas obras analisadas, acrescentando-se ainda dois apontamentos finais, nos quais Santos (2012), evidencia novos elementos não apontados por Silva, que dizem respeito àquilo que compreende formas de racismo e ocultamento existentes nos livros didáticos e que servirão de subsídio conceitual para a análise da coleção “Para viver juntos: História” dos autores Débora Yumi Motooka e Muryatan Santana Barbosa.

Quadro: Síntese adaptada, tendo por base os resultados obtidos nas pesquisas sobre o negro em livros didáticos brasileiros, nas obras de Silva (2006; 2011), que produziu originalmente o quadro aqui apresentado, e que conta com contribuições de Santos (2012), colocando em evidência alguns aspectos que indicam novos elementos para o quadro conceitual desenvolvido por Silva, assim:

* **O branco é apresentado como condição humana “natural”, como representante da espécie.** Ser branco é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; NEGRÃO, 1988; NEGRÃO; PINTO, 1990), sendo muito mais frequente nas ilustrações, representando a quase totalidade de posições de destaque (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988);

* **Os livros são produzidos pressupondo como leitores crianças brancas.** O cotidiano e a experiência da criança negra são alijados do ato de criação dos personagens e do enredo dessa literatura (NEGRÃO, 1987; NEGRÃO, 1988; NEGRÃO; PINTO; 1990);

* **Personagens negros aparecem menos frequentemente em contexto familiar** (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988, 2001; PAULO SILVA, 2005) e desempenham número limitado de atividades profissionais, em geral as de menor prestígio e poder (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988; CRUZ, 2000);

* **Negros prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa,** em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro, em contraponto com os personagens brancos, com atuação e autonomia (PINTO, 1987; CHINELLATO, 1996; CRUZ, 2000, PAULO SILVA, 2005);

* **Contexto sócio-cultural do negro omitido,** prevalecendo valores da cultura europeia (NEGRÃO, 1988; ANA SILVA, 1988, 2001; CHINELLATO, 1996; PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; PAULO SILVA, 2005);

* **Ênfase na representação do negro escravo,** vinculando-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo (OLIVEIRA, 2000), associando o trabalho livre e o progresso do país aos brancos (CRUZ, 2000);

* **Manutenção da população negra confinada a determinadas temáticas** que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (OLIVEIRA, 2000; PINTO, 1999; CRUZ, 2000; PAULO SILVA, 2005).

* **Associação do ser negro com castigo e com feiura** (ROSEMBERG, 1985); Associação com personagens antropomorfizados (não-humanos) (ROSEMBERG, 1985);

* **Associação, pela cor, com maldade, tragédia, sujeira** (ROSEMBERG, 1985; LIMA, 1999);

* **Estereotipia na ilustração de personagens negros** (ROSEMBERG, 1985; LIMA, 1999);

* **Sub-representação de personagens negros,** em textos e ilustrações (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999);

* **Menor elaboração de personagens negros,** com altas taxas de indeterminação de situação familiar e conjugal, escolaridade, origem geográfica, religião (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999);

* **Correlação de personagens negros com profissões socialmente desvalorizadas** (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; SOUZA, 2005);

* **Mulher negra presa ao estereótipo de empregada doméstica,** particularmente as senhoras submissas, sem vida própria, devotada aos patrões brancos (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO, 1988; NEGRÃO e PINTO, 1988, 1990; PIZA, 1995; LIMA, 1999; SOUZA, 2005). Na literatura infanto-juvenil publicada após a década de 1970, entrada de outra personagem estereotipada, a “mulata sensual” (PIZA, 1995);

* **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);

* **Falso status social positivo,** quando os negros aparecem como dançarinos, cantores ou jogadores de futebol, falso porque os negros tendem a aparecer nestes papéis mais que outros elementos da sociedade; naturalizam uma condição do negro ligada à sensualidade, à força física e à emoção; a imagem do negro fica fixada à ideia de instintividade e não elementos legitimamente ligados à intelectualidade, cientificidade e/ou liderança (SANTOS, 2012);

* **Visão reificada de África e povos em África,** a visão desta região como um país e não como um Continente, que se acha representada como um todo homogêneo, em que sua população é associada à miséria, barbárie e degradação (SANTOS, 2012).

Neste sentido o quadro composto pelas reflexões e sistematizações conceituais dos dois autores, tem um caráter bastante pragmático e objetivo, na medida em que oferece um quadro conceitual de fácil compreensão e que, junto dos subsídios teóricos observados durante a pesquisa, bem como contando com leitura e aplicação dos princípios analíticos adotados pelos mesmos, possibilitam uma observação mais sucinta e certamente sofisticada destes fenômenos que serão analisados no decorrer da parte final desta pesquisa, que, neste caso, tem por objeto de análise a coleção “Para viver juntos: História”, utilizado na rede pública de ensino do Estado do Paraná e adquirido por meio do processo do PNLD 2014.

4 ANÁLISE DA COLEÇÃO PARA VIVER JUNTOS: HISTÓRIA

4.1 UM HISTÓRICO DA EDITORA

Ao iniciar a análise desta coleção parece importante fixar o contexto, bem como os responsáveis pela produção da obra em questão, como faz Santos (2012) em seu trabalho, uma vez que este fator é relevante no sentido de compreender determinados elementos subjacentes ao objeto em questão e pode produzir um olhar mais acurado sobre o material observado.

Assim, ao observar-se a coleção, um primeiro de detalhe se destaca, o nome da editora apresenta-se, apenas, por uma singela indicação daquilo que se presta a produzir, a sigla SM. O que seria este nome de fato? O que representa? De onde vem?

Uma breve pesquisa no site da própria editora apontou para as Edições SM¹⁴ (Edições Santa Maria), de origem espanhola, com 70 anos de existência, atuando em diversos países, principalmente aqueles as quais define como de cultura Ibero-americana, isto é, que tem na sua origem cultural a influência colonial dos países da Península Ibérica, a saber, Portugal e Espanha, estando presente em países como Argentina, Brasil, Chile, Espanha, México, Peru, Porto Rico e República Dominicana.

Marcou sua entrada no lucrativo mercado editorial brasileiro em 2004,¹⁵ resultado de um contexto relevante que tem como fundo a bienal do livro de 2001, onde várias editoras internacionais apoiam-se para se inserir no mercado nacional, em especial as editoras espanholas Santillana, por meio da editora Moderna e a Edições SM (Santa Maria), com coleções completas nas diversas disciplinas que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais.

É interessante notar, tendo em vista o fato de a empresa Edições SM ter entrado no mercado editorial brasileiro há tão pouco tempo, já está bem posicionada e, segundo dados do PNLD/2014, ocupa a nona posição em um universo de vinte editoras ranqueadas, isto apenas no que se refere à coleção da área de História, com um total de 368.054 exemplares vendidos ao MEC¹⁶, por meio do PNLD, o que

¹⁴Edições SM. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br/#!/institucional>>. Acesso em: 29 out. 2015.

¹⁵VARGAS, Mariana Daré. Disponível em: <<http://marianadarevargas.com.br/wp-content/uploads/2014/07/VARGAS.-Um-olhar-sobre-o-ensino-de-LP-e-o-PNLD.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

¹⁶PNLD. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos/>>

representa uma distribuição bastante expressiva, dado o fato desta editora encontrar-se presente no país há cerca de dez anos, o que parece denotar um investimento agressivo no sentido da disputa pelo mercado brasileiro de livros didáticos. Ademais, é apontado pelo *Guinness Book* como o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, devido à envergadura estrutural e financeira do programa brasileiro, que se tornou uma importante fonte de atração para os investidores desta área, do ponto de vista do investidor nacional e notadamente do internacional.

É importante notar o que aponta Néstor G. Canclini (1998) ao evidenciar que no mundo globalizado ocorre uma chamada interpenetração cultural, isto é, um processo de trocas culturais. A troca ocorre em um duplo processo onde os valores, visões de mundo, elementos culturais e sociais, entre outros, circulam em várias direções.

Esta circulação contribui para aquilo que Canclini (1998) define como um processo de contrabando cultural, onde denota-se que as trocas dos artefatos materiais não se resumem apenas à troca de objetos, mas, antes, a uma troca onde um conjunto de valores sociais e culturais, circulam junto a estas artefatos.

Deste modo, na medida em que estes objetos circulam, circulam consigo um conjunto de valores que na maioria são claramente inteligíveis aos agentes e podem permitir a entrada de valores culturais “alienígenas” nas sociedades em que se estabelece.

Podendo estabelecer, introjetar e/ou cancelar valores colonialistas como no caso dos materiais didáticos, e que podem como consequência reforçar valores indesejados em nossa sociedade. Elemento este que nos estudos observados não foi ainda suscitado.

4.2 A COLEÇÃO EM SI

A coleção “Para viver juntos: História” de Débora Yumi Motooka e Muryatan Santana Barbosa, utilizada na rede pública de ensino do Estado do Paraná e adquirida por meio do processo do PNLD 2014, aqui analisada, é composta por quatro volumes relativos aos 6º, 7º, 8º e 9º anos, e de modo geral se apresenta com

uma roupagem simples, capa na cor laranja e branca, com um número estampado sobre esta sobreposição de cores e uma figura simples onde respectivamente vê-se um par de vasos e um cocar no primeiro volume, uma caravela no segundo, uma rama de café e uma peneira para abanar café no terceiro e, no quarto e último algo mais elaborado: um braço mecânico trabalhando em um automóvel sob uma composição composta por engrenagem. De certo modo, as capas pretendem, de alguma forma, apresentar ou evidenciar ao aluno um processo de evolução no processo histórico, em que tudo parece estar em transformação. No entanto, como veremos a seguir, apesar das transformações insinuadas por estes materiais, alguns elementos parecem persistir.

Para dar início à análise da coleção, o processo terá como ponto inicial a obra destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental. A princípio, trata-se uma obra que procura tratar de um período histórico bastante extenso, iniciando com a Pré-história até o tema Reforma Protestante e Contrarreforma, abrangendo um total de 280 páginas. Estas, por sua vez, possuem uma estrutura que se divide em temas trabalhados em capítulos; propostas de atividades individuais, práticas individuais e em equipe; sessões de aprofundamento, onde se procura trabalhar de modo mais detido temas como arte e cultura, trechos de fontes históricas, linhas do tempo, etc.; glossários relativos a determinadas terminologias utilizadas na obra ou mesmos detalhes sobre assuntos diversos.

De modo geral, a iconografia trazida no livro é bastante extensa e variada, trazendo mapas, fotos de monumentos, obras de arte, regiões históricas, nenhuma vinheta e muitos boxes, que de forma geral é bastante comum em se tratando de livros didáticos, não fugindo do padrão geral.

Contudo, um olhar mais atento aponta para algumas questões já mencionadas anteriormente, como imagens que apresentam o negro na posição tradicional de escravo. No primeiro capítulo “Introdução – História: a humanidade no tempo”, no tema “Como Trabalha o Historiador?”, apresenta uma cópia da Lei Áurea, um conjunto de objetos usados nas antigas fazendas coloniais, para prender e castigar os trabalhadores africanos escravizados e uma das tradicionais cópias de uma pintura de Jean-Baptiste Debret, intitulada “Jantar no Brasil” (p.12), numa cena em que o negro se apresenta como empregado, fazendo trabalhos domésticos, bem como, duas crianças negras sendo alimentadas como cães pelos senhores da casa. Aí poderia se argumentar que trata-se de um conjunto de itens que retrata uma

realidade de época, algo até certo ponto corriqueiro, mas que, no entanto, naturaliza ao olhar da criança o negro em uma situação de animalização de forma natural, posto que fonte histórica pode ser definida como todos e quaisquer vestígios deixados pelo homem e que permitam reconhecer e reconstruir o passado, elemento que sem a mediação necessária permite produzir representações e noções equivocadas, que apontam para uma estereotipificação do negro.

Assim, esta ideia da imagem de Debret poderia ser corretamente trabalhada se inserida em um contexto de debate sobre a questão da utilização de mão de obra escravizada, onde se fizesse algum tipo de consideração acerca dos maus tratos por estes sofridos e mesmo uma crítica ou consideração em relação ao seu processo de libertação. Entretanto, este busca tratar de tema tão diverso, como o uso de fontes históricas, o que pode induzir a um reforço negativo da imagem destes indivíduos, uma vez que esta se coloca de modo tradicional, vinculada, ou ainda, intimamente ligada ao estigma da escravidão. Tal fato encontra consonância com o parecer de Carvalho (2006), que aponta o fato de que muitas obras possuem imagens desconexas com a proposta ensejada pelo texto, isto é, muitas das vezes não há um diálogo entre as imagens e o texto proposto, onde estes parecem estar ali apenas para preencher um espaço na página.

Em um segundo momento os autores apresentam o “Capítulo II: Sociedades do Antigo Oriente”, que trata de temas diversos como Índia Antiga, China Antiga, Hebreus e Fenícios, e Antigo Egito. Neste caso o problema consiste na tentativa de encaixar o Egito entre as civilizações orientais, esquecendo-se que esta localiza-se no continente africano, fato que de certa maneira acaba por evidenciar uma visão reificada de África e povos em África, a visão desta região como um país e não como um Continente, a qual se descreve como um todo homogêneo, em que sua população é associada à miséria, barbárie e degradação (SANTOS, 2012), e desloca-se desta a nação egípcia - uma das primeiras, mais organizadas e duradouras culturas da antiguidade -, para um contexto histórico e geográfico bastante diverso. No “Capítulo III: A África Antiga”, esta civilização se acha desvinculada de seu território histórico e geográfico original, apontando para antigas definições que buscam vincular esta civilização de algum modo à tradição civilizadora europeia, descolando uma das mais importantes civilizações africanas e outras igualmente importantes de um contexto de criação e desenvolvimento intelectual, ainda que os autores, ao tratarem de África, a apresentem de modo

bastante interessante na medida em que esta não se acha ligada aos estereótipos de pobreza e escravidão a elas tradicionalmente legadas, contudo, isto produz uma imagem subjetiva bastante poderosa de negação da africanidade dos povos egípcios¹⁷.

Contudo, ao representar outros povos da região da África, como os Cuxe, por exemplo, o faz de modo incidental, como se esta e outras grandes civilizações africanas tivessem um carácter episódico, isto é, aparecessem aqui e acolá, sem, no entanto, terem de modo geral uma duração efêmera, reforçando subjetivamente esta região como um local bravo, onde a civilização tem dificuldade de estabelecer-se, frente à antiguidade europeia, que se apresenta de modo duradouro e organizado, herdeira da cultura egípcia.

O volume relativo ao 7º ano, em sua linha histórica, se estende da formação dos estados nacionais até a Revolução Francesa, situando-se entre o fim da Idade Média e início da Contemporânea e apresenta 41 figuras relativas à representação do negro no bojo desta obra. De modo geral são prevalentes os elementos apontados na tabela anterior, pois em sua grande maioria representa a imagem do negro escravizado, em situações de baixo status social, trabalhando em condições insalubres e adversas, sendo vendido como mercadoria, tal como é apresentado em gravura da página 121, que mostra o mercado de escravos, destacando-se a imagem de um comprador branco que inspeciona a mercadoria escrava, o que insiste e reforça a imagem coisificada do negro, isto é, o negro reduzido a um objeto comercializável nas mãos dos senhores brancos, que aparecem de modo reiterado durante a obra como os que de fato realizam as ações, produzindo e determinando a realidade observada nas imagens. Também se pode tomar como exemplo outra imagem, na página 34, que faz referência à “visita” de Vasco da Gama ao sultão de Calicute, onde este e sua corte são representados por homens negros semi-vestidos, enquanto se ajuntam em torno da figura de Vasco da Gama, que aparece em posição altiva, como que instruindo estes homens que parecem prestar atenção em tudo o que este diz. Ou seja, como aponta (2006; 2011), o branco é apresentado como condição humana “natural”, como representante da espécie. Ser branco é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção

17 Neste ponto, parece importante salientar que a ideia ou a construção e a profusão da mesma, isto é, de que o Egito está separado do continente africano, ou seja, supostamente ligado a uma tradição europeia ou até mesmo asiática, tem como um dos principais seus articuladores teóricos Hegel, que trata detidamente deste assunto em sua obra *Princípios da Filosofia da História*.

(ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; NEGRÃO, 1988; NEGRÃO; PINTO, 1990). Os brancos aparecem com muito mais frequência nas ilustrações, representados em quase a totalidade de posições de destaque (PINTO, 1987; ANA SILVA, 1988), como pode ser observado na figura citada em que o negro ocupa uma dimensão pacífica e periférica.

Mais à frente, na página 139, surge uma figura que faz alusão a como os europeus viam os africanos, aqui representados como monstros disformes sem cabeça, sem pescoço e com o rosto que parece brotar do tronco. Tais imagens aparecem ao lado de uma atividade de fixação, que são exercícios que, de modo geral, servem para reforçar o aprendizado dos alunos, bem como para verificar o que se aprendeu. No decorrer de toda a obra, assim como nas outras verificadas mais à frente, é possível notar que preferencialmente as figuras ligadas ao negro possuem este tipo de atividade, contudo é de se perguntar o que se quer fixar, uma vez que o exercício assim colocado, tem um caráter quase subliminar ao associar a questão do aprendizado com imagens quase sempre grotescas e que exploram a imagem do negro escravizado ou em uma condição de miséria que reforça outro elemento denotado por Silva (2006; 2011), em que o negro aparece associado com castigo e com feiura (ROSEMBERG, 1985); assim como associado com personagens antropomorfizados (não-humanos) (ROSEMBERG, 1985), onde as questões de modo geral nada ou pouco têm a ver com temas que tensionem e/ou mesmo levem a uma reflexão crítica sobre o que está sendo apresentado, lugar comum que se faz notar nas 280 páginas da obra, onde uma imagem do negro se faz presente.

O volume destinado ao 8º ano, trabalha um período temporal que compreende o Período Pombalino século XVIII até o fim da República Oligárquica século XX, onde as imagens relativas aos personagens negros chega a 33, uma pequena redução se comparada à presença destes no volume anterior, onde o panorama apresentado não sofre muitas alterações, e as imagens pitorescas não deixam de surpreender: na página 74 apresenta uma pequena foto da Ku Klux Klan, em um box, tratando do tema Preconceito Racial. A imagem se apresenta no contexto histórico que trata dos Estados Unidos e seus processos políticos internos que estavam se processando durante o século XIX, contudo, de modo sucinto e quase epidérmico, onde a imagem apontada expressa a representação de um grupo racista sem, no entanto, aprofundar o caráter deletério deste para a cultura

estadunidense, e as políticas que tratam de coibir este tipo de prática, etc. Em outro momento, nas páginas 114-115, quatro gravuras de Rugendas apresentam senhores e escravos em cenas quotidianas, embora em todas os brancos se apresentem em relação de poder e o escravo em situação de trabalho, com o branco em pose altiva e o negro em posição marginal. Em uma das imagens curiosamente a luz parece emanar da personagem branca, onde novamente se evidencia a atividade de fixação.

No entanto, duas imagens chocantes chamaram atenção durante a análise desta obra em particular: a da página 229, em que se apresenta uma imagem publicitária do início do século XIX, do sabonete Pears, que associa ser negro com sujeira, dado que a imagem apresenta uma criança branca limpando uma negra e, na medida em que esta última vai sendo lavada, torna-se branca. É importante salientar que no manual do professor a conotação e relação das duas personagens de “limpeza” branqueadora e eugenista é evidente e explicada claramente. No entanto, parece lícito lembrar, como afirmado anteriormente, para a criança “fica o que significa”, de tal modo que mesmo com uma possível discussão o número de significados produzidos de antemão pode gerar, ou reforçar um conjunto de correlações negativas no imaginário destes, já que a imagem incorpora um conjunto de discursos que apontam para a estereotipia do negro, e ainda, associando a sujeira, entre outros elementos apontados por Silva (2006; 2011). Outro caso provocativo surge na página 241, onde uma caricatura apresenta a figura de um conquistador alemão circundado por cabeças decepadas de homens negros, simbolizando o domínio destes sobre a África, novamente seguido de um conjunto de atividades que visa tratar sobre o tema neocolonialismo. Mais uma vez vale ressaltar o que anteriormente foi mencionado como “fica o que significa”.

Isto posto, segue-se para o último volume destinado ao 9º ano.

A obra possui 288 páginas e trata basicamente de discussões ligadas ao século XX e XIX, iniciando com a Primeira Guerra Mundial e finalizando com temas relativos à atualidade. Este volume, com cerca de 19 representações de 19 personagens negras, uma redução bastante drástica se apontarmos os demais volumes, onde a primeira representação do negro nesta obra aparece na página 24, que apresenta uma fila de trabalhadores negros desempregados com baldes na mão, no período da grande recessão, embaixo de um cartaz do *american way of life*. O autor aponta a contradição entre a imagem publicitária e a situação

observada, entretanto, o negro aparece como um ser genérico, coletivo, conforme aponta Santos (2012), bem como reforça os estereótipos de pobreza desta população.

Algumas páginas à frente, na página 34, se apresenta uma foto de músicos negros de jazz, destacando-se o tema “A Era do Jazz”. Apesar do texto chamar a atenção para a sua importância como objeto cultural e a sua grande influência durante o início do século XX, não há debate sobre a situação do negro neste período, suas limitações e seu lugar social, evidenciando o que aponta Santos (2012), ao denunciar o que este define como falso status social positivo, que é quando os negros aparecem como dançarinos, cantores ou jogadores de futebol, sendo considerado falso porque os negros tendem a aparecer nestes papéis mais que outros elementos da sociedade, e assim naturalizam uma condição do negro ligada à sensualidade, à força física e à emoção, e a imagem do negro fica fixada à ideia de instintividade e não há elementos legitimamente ligados à intelectualidade, cientificidade e/ou liderança, e ainda acaba por ocultar certas contradições e tensões às quais a imagem, como fração de um momento, não tem condição de, por si só, evidenciar.

É importante destacar que, mesmo apesar de tratar de temas contemporâneos e do contexto histórico, já apontado anteriormente, ainda persistem imagens do negro ligado à escravidão, como se evidenciam nas páginas 122 e 123 sobre o tema “Utilizando o Texto Literário como Fonte Histórica”, que apresenta a mesma figura de Machado de Assis sentado em seu escritório. Na página seguinte apresenta a imagem tradicional da Escrava Anastácia amordaçada e agrilhoadada, uma gravura de Debret intitulada “Escravos no Tronco”, e um trecho de jornal que chama a atenção para a captura de um escravo fugido, que se afigura um triste quadro do negro aferrado a diversos estereótipos. Mas o livro também aponta para imagens positivas como o da página 130, com a foto de Martin Luther King, no memorial de Lincoln ao lado de um trecho de seu discurso “I Have Dream”, onde infelizmente as atividades remetem a temas como a escravidão. E, finalmente, na página 274, texto e imagem que tratam do tema “O “fator Obama”, nos quais vê-se uma imagem de Barack Obama, primeiro presidente negro dos EUA.

Assim, observando estas obras em conjunto, a imagem que vem à mente é a de um grande arco, pois, ao observar a quantidade de imagens referentes aos negros, os livros do 6º e 9º anos apresentam uma quantidade muito pequena de

imagens, cerca de 15 na primeira e 19 na segunda, chegando a 41 e 33 respectivamente ao 7º e 8º anos, período em que se trabalha mais intensamente temas como a colonização do Brasil, as grandes revoluções científicas que ocorreram durante todo o período referente ao fim da Idade Média e início da Contemporânea, e um súbito desaparecimento destes no que tange à sua contribuição à formação da sociedade humana, bem como da própria humanidade e mesmo na outra ponta no que toca à contemporaneidade, onde o negro praticamente desaparece, a não ser pelas fantasmagorias que suscita ao tentar localizar a história destes indivíduos a partir de uma lógica que tende ao resgate acrítico das imagens da escravidão.

Por outro lado, como salienta Santos (2012), mais imagens ou uma incidência, adensamento da figura do negro nas obras não compartilha da lógica de quanto mais melhor, na medida em que esta remete a todo aquele quadro conceitual anteriormente construído e que reifica e inculca na mente da sociedade de forma geral o negro em uma situação de “semi-humanidade” e de coisificação. Deste modo, não fica difícil de compreender quando em artigo produzido por Paulo V. Baptista da Silva, Rozana Teixeira e Tânia Mara Pacífico, intitulado “Políticas de Promoção de Igualdade Racial e Programas de Distribuição de Livros Didáticos”, em subtópico denominado “Estudo sobre rememoração de representação do negro em livros didáticos”, destaca-se, de modo geral, a forma como os alunos e alunas, que se identificam como afrodescendentes, relacionam-se quanto à imagem produzida do negro nestas obras. Observa-se as seguintes percepções quando os autores propõem as seguintes situações:

Inicialmente, solicitou-se aos alunos que produzissem individualmente um desenho que respondesse à indagação: qual imagem do negro no livro didático ficou mais presente em sua memória? [...] Dessa forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze estudantes com idade entre 11 e 15 anos que se autocalificaram como negros e que espontaneamente foram à sala para a realização das entrevistas. A busca foi por captar o ponto de vista dos estudantes negros em relação às imagens que têm acesso por meio de livros didáticos e ao desenho que tinham produzido (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013).

Os autores perceberam, por meio dos desenhos produzidos pelos alunos, a forma como estes percebiam as imagens produzidas sobre o negro nos livros didáticos, que de forma reiterada permanece amarrado ao estigma da escravidão e da pobreza.

A título de exemplo, pode-se destacar uma das falas dos alunos entrevistados pelos pesquisadores, que resume a discussão da seguinte forma:

Eu me sinto mal quando vejo imagens de negros trabalhando em subempregos ou sendo escravizados, nunca aparecem como bancários, médicos, advogados, sempre estão numa posição menor, nunca estão na classe social maior [...]. Eu acho que a quantidade de imagens de pessoas brancas é bem maior, o branco está em tudo que é lugar. Nos livros de literatura infantil, nunca vi um personagem negro. Eu acho que tinha que ter negros [...]. Eu me considero bonita apesar do preconceito dos colegas algumas vezes. Já me senti constrangida com colegas que brigavam e me xingavam de negra, e que eu não sou ninguém perto deles. Eu acho que isso deixa um trauma dentro das pessoas (L.B., 13 anos, 7ª série) (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013).

Deste modo, tendo em vista o que foi até aqui apresentado, não é de se admirar que os educandos sintam-se constrangidos e até humilhados diante da perspectiva na qual os negros são apresentados nestas obras, representações estas que por associação ou extensão, acabam por adjudicar quem como negro se identifica, ainda que de forma indireta.

O que ocorre é que os livros didáticos, em seu discurso, criam um subtexto relacionado ao modo como o negro é apresentado, que o invisibiliza e o oculta, no sentido destacado por Leite (1996), ao apontar o fato de que invisibilizar e ocultar não significa necessariamente a exclusão, mas, a visibilidade de certos papéis e lugares sociais de importância social e simbólica, produzindo uma visão negativa dos negros, que, por extensão, ocupam um não-lugar. Não-lugar este que deve ser problematizado e tensionado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste estudo buscou-se tecer um contexto que tornasse possível aludir sobre a ocultação/invisibilização do negro nos livros didáticos, em particular da rede de Ensino Público do Paraná, tendo como foco a Coleção “Para viver juntos: História”, utilizada na disciplina de História e adquirida pelo Estado através do Programa Nacional do Livro Didático (PLND).

Para tanto, procurou-se, em um primeiro momento, fixar o lugar destinado ou construído para o negro na História do Brasil, questão que em certa medida espelha o drama vivido no processo de integração deste à sociedade brasileira, tanto no que diz respeito aos processos relativos à escravidão e principalmente no que se refere ao papel deste após este período. Drama este que ocorre ao “integrar-se” a uma sociedade que não o reconhecia - e sob muitos aspectos - não o reconhece como sujeito.

Posteriormente, em um segundo momento, faz-se um debate necessário sobre o livro didático, seu papel, seus acertos e erros, em que se vislumbra a luta dos movimentos sociais, sobretudo, do Movimento Negro, no resgate do papel de sujeito histórico do negro e sua participação na construção da identidade nacional, entre outros aspectos. Estes questionamentos relativos aos sujeitos negros e suas representações, assim como estes são apresentados e construídos nestas obras didáticas, culminaram com a vitória destes movimentos.

Vitória esta denotada pela implementação da Lei nº 10.639/03-MEC, que implantou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 09 de janeiro de 2003, que obteve grande efeito nas políticas relativas ao ensino de História e cultura afro, bem como, na produção de novos materiais didáticos e debates acerca do tema, entre outros aspectos.

Contudo, é possível notar, tendo em conta as pesquisas aqui apresentadas, assim como pelo que foi apurado durante a análise da coleção mencionada, que apesar das leis e de toda a luta em torno da produção de um novo olhar sobre o negro, o caminho em direção a representações positivas destes sujeitos, conquista tão almejada, ainda é um ideal a ser alcançado que demanda uma árdua caminhada.

Esta caminhada, no entanto, passa por lugares relativamente comuns, mas

que não são evidentes por si mesmos, na medida em que perpassam uma dimensão ontológica e epistêmica, no que se refere à imagem criada, produzida e mesmo reificada destes sujeitos. Mas o que seriam estas dimensões ontológica e epistêmica?

A grosso modo, o conceito de ontologia refere-se à ideia de ser, ou seja, à concepção de homem, de ser humano, conforme Abbagnano (2012), ou ainda, “qualidade” do que é ser humano. Neste caso, este conceito perpassa, muitas vezes, de modo sutil a representação dos negros nas obras didáticas, que de modo geral apresentam o negro sempre ligado à pobreza, e sobremaneira a toda e qualquer forma de representação indesejável, distorcida, onde este figura como coisa, algo abjeto e digno de pena, de maneira objetiva e subjetiva, e transmitem e naturalizam estas noções como algo inerente à natureza do ser negro.

Noção esta que se exprime ao constatar o que os diversos autores apontam em suas considerações e análises sobre os livros didáticos, tendo em vista a iconografia nestes apresentados. Neste sentido, pode-se destacar o quadro esquemático produzido por Silva (2006; 2011), que pontua e arrola de modo exemplar estes elementos. Elementos estes que se farão sentir na vida dos educandos.

Esta afirmação torna-se ainda mais vívida, ao mencionar-se aqui um trecho do artigo já citado produzido por Silva, Teixeira e Pacífico (2013), onde se destaca a fala de outro dos alunos pesquisados, que afirma:

Eu já vi nos livros didáticos pessoas negras, escravos, eles apanhando. Me dá tristeza ver essas imagens, eles sendo chicoteados, não gosto de os ver apanhando assim. Não vejo nenhuma imagem boa, eu gostaria de ver imagens de negros e brancos brincando juntos, todos alegres se dando bem [...]. Lembro do retrato de um homem amarrado, a calça abaixada, apanhando num tronco. Essa era uma imagem que aparecia repetidamente nos livros escolares. Por que mostra sempre a mesma figura, totalmente dominada? Nunca aparecia de outra forma. Era um retrato congelado (A.M., 12 anos, 6ª série) (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013, p.138).

Deste modo, o aluno denota um imaginário produzido por estas obras, que cola a imagem do negro ao sofrimento.

Por outro lado, ao retomar à questão conceitual anteriormente apontada, o conceito de epistemologia, em linhas gerais refere-se às condições em que se dá o conhecimento, isto é, como conhecemos aquilo que conhecemos. Segundo Abbagnano (2012), é lícito salientar que o conhecimento é produzido de inúmeras

formas em qualquer sociedade humana, entretanto, na pesquisa apresentada tratou-se das fontes formais e legítimas na sociedade, sendo aqui representadas pelo livro didático, que se apresenta como critério de verdade.

Neste sentido, as imagens apresentadas nos livros didáticos são fruto de uma forma de conhecer construída a partir de padrões europeus de interpretar a realidade e conseqüentemente de verdade. Segundo Maeso e Araújo (2013),

Na contemporaneidade dos regimes políticos democráticos e defensores dos direitos humanos, a eficaz reprodução de relações de poder com base na “raça” resulta de um jogo de invisibilização – ancorado no Eurocentrismo – que, por um lado, ativa imaginários e práticas excludentes, e, por outro, naturaliza as configurações de poder que as sustentam – isto é, naturaliza uma “história de poder” específica.

Ou seja, o livro didático e a forma de conhecer por ele ensejada, acabam por reforçar uma História e um tipo de realidade em que o negro se acha imiscuído.

Assim, o livro didático, ao exprimir certa ontologia, bem como, ao enunciar-se como fonte legítima de conhecimento, definindo critérios de verdade e legitimidade de poder - com base neste modelo eurocêntrico, onde o branco se acha como representante natural da espécie humana e sujeito histórico (SILVA, 2011), parece natural que os negros, quando não ocupe um lugar marginal, e partindo desta lógica simplesmente ocupe um não-lugar na História tal e qual a conhecemos e como é reproduzida nos livros didáticos, sendo esta forma invisibilidade/ocultamento histórico.

Contudo, vale destacar ou mesmo reforçar que a invisibilidade/ocultamento do negro não se dá necessariamente pela ausência de imagens referentes aos mesmos, mas pela conotação e o lugar dado a elas. Haja vista que as obras em si contêm uma considerável quantidade de imagens referentes ao negro, no entanto, quantidade não implica em qualidade, como afirma Santos (2012), onde este evidencia que mais não significa melhor, já que estas imagens estão carregadas de estigmas e em nada contribuem para a construção de uma nova percepção sobre o negro.

Neste sentido, pensa-se como responder a este problema. Logicamente as respostas não são óbvias, uma vez que os problemas suscitados não o são. Do ponto de vista acadêmico, talvez seja necessária uma implementação massiva de políticas e pesquisas que tenham como escopo a questão do negro e outros sujeitos

nos livros didáticos, bem como, de problematizar de modo efetivo o lugar de centralidade do branco, assim como deste olhar eurocêntrico que teima em afirmar e legitimar determinadas posições de poder que o privilegiam em relação a outros grupos étnicos e sociais.

Por outro lado, há necessidade de tencionar ou mesmo de revisar através de pesquisas e ações políticas o cumprimento daquilo que está presente na Lei nº 10.639/03, no sentido de melhorar os mecanismos de revisão, fiscalização e exclusão de obras que atentem àquilo que já está disposto.

O que assiste razão em dizer, que após quase doze anos da implantação da lei não há mais razões para que se procrastine o seu cumprimento, e que, embora tenha se afirmado que é necessário o adensamento de pesquisas e produções nesta área, é importante destacar que existem boas matérias e fontes produzidas como os relativos ao projeto “A Cor da Cultura¹⁸” desenvolvidos desde 2004 em parceria com o Canal Futura, a Petrobrás, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), a Fundação Palmares, a TV Globo, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e o MEC, através da SECADI, e as Universidades, que apresentam, entre outros materiais, biografias e imagens de heróis e personalidades negras de destaque e que poderiam em muito contribuir para desconstruir este imaginário sobre o negro. Estas rechaçam de modo cabal a ideia de que não existem heróis negros ou a desimportância dada à participação do negro na formação da identidade nacional, entre outros aspectos.

É importante destacar que, diante do exposto, não há razão ou argumento que justifique a permanência desta cultura relativa ao negro nas obras e materiais didáticos. Assim, faz-se necessário apontar para a abertura de outra frente de pesquisa e análise que tenha por foco não apenas compreender as lógicas inerentes ao racismo nos livros didáticos ou, ainda, os processos relativos ao PNLD, mas, sobretudo, buscar compreender porque estes programas e expectativas não vão em frente, de modo a visibilizar os elementos, pessoas e processos envolvidos nesta construção, desconstruindo a “caixa-preta” existente por trás desta obra de engenharia tão bem construída, como apontou Munanga (2004), ao referir-se ao racismo estrutural como uma obra de engenharia bem acabada, que deve ser denunciada e desconstruída em nome de uma sociedade onde todos estejam

18 **A cor da cultura**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/>>. Acesso em: 29 out. 2015.

representados.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- A COR da Cultura. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/relacoes raciais/](http://www.acaoeducativa.org.br/relacoes_raciais/)>. Acesso em: 29 out. 2015.
- ARAÚJO, M.; MAESO, S.R. **A presença ausente racial**: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e pós-colonialismo. *Educar em Revista*, v.47, Curitiba: jan/mar 2013.
- AZEVEDO, Thales de. **Democracia racial**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BARBOSA, Marco Aurélio. **Invisibilização social do negro na história de Curitiba**: uma abordagem centrada nos currículos de educação básica. 21° EVINCI, 2013.
- _____. **Padrões de beleza**: almanaque blog (internet). Curitiba, set. 2009. Disponível em: <<http://professorhb.wordpress.com/2009/09/20/padroes-de-beleza/>>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude No Brasil. *In: Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- BIZZO, Nélio. **Graves erros de conceito em livros didáticos de ciência**. *Ciência Hoje*, v.21, n.121, 1996.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**, v.1, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26006/opiniao-o-papel-do-livro-didatico/>>. Acesso em: 09 ago. 2015.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad: Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido *et al.* **As imagens dos negros em livros didáticos de história**. 2006.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- EDIÇÕES SM. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br/#!/institucional>>.

Acesso em: 29 out. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Revista da Pesquisa, v.3, n.1, p.1-8, 2008.

FREYRE, Gilberto. **O Brasil em face das Áfricas negras e mestiças**. Rio de Janeiro: Federação das Associações Portuguesas, 1962.

_____. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. São Paulo: J. Olympio, 1981.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. Unesp, 2006.

IANNI, Octávio **Raças e classes sociais no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **As metamorfoses dos escravos**. São Paulo: Difel, 1962.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Aberto, v.16, n.69, p.3-9, 1996.

LEITE, Ilka B. **Negros no sul do Brasil - Invisibilidade e Territorialidade**. Ilha de Santa Catarina, SC : Letras Contemporâneas, 1996.

LIMA, Carlos A.M.; COSTA, Hilton. **Africanos e descendentes escravizados no Brasil**. Curso de Especialização em Relações Etnico-Raciais, UFPR, 2014.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente (ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná)**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

MOTOOKA, Débora Yumi; BARBOSA, Muryatan Santana. **Coleção Para viver juntos: História**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

MOURA GARRIDO, Mírian Cristina de. **Livro didático, movimento negro e PNLD: uma proposta de pesquisa**. XIX Encontro Regional de História / ANPUH São Paulo.2008

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos Avançados. V.18, n.50, p.51-66, 2004.

OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes de. **Arte e silêncio: a arte africana e afro-**

brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná. (Dissertação) Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

PNLD. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos?highlight=YTozOntpOjA7czo0OiJwbmxkljtpOjE7aToyMDE0O2k6MjtzOjk6InBubGQgMjAxNCI7fQ>>. Acesso em: 29 out. 2015.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

SANCHES, Mário Antônio. **O negro em Curitiba: a invisibilidade cultural do visível**. (Dissertação) Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia**. 2012.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. *In*: SILVA, P.V.B.; COSTA, H. (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. 2 ed. Ponta Grossa: UEPG, 2011, p.143-168.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Revista Educação e Pesquisa**. V.39, n.1, p.127-143, 2013.

SINGER, Paul. Radiografia da democracia racial brasileira. *In*: **Racismo cordial**. 2. ed. São Paulo: Folha, p. 69-81, 1998.

SILVA FILHO, João Bernardo da. **Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de história**. 2005.

TRINDADE, Alexandro Dantas. **“Questão nacional” e “questão racial” no pensamento social brasileiro**. Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais, UFPR, 2014.

VARGAS, Mariana Daré. Disponível em: <<http://marianadarevargas.com.br/wp-content/uploads/2014/07/VARGAS.-Um-olhar-sobre-o-ensino-de-LP-e-o-PNLD.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

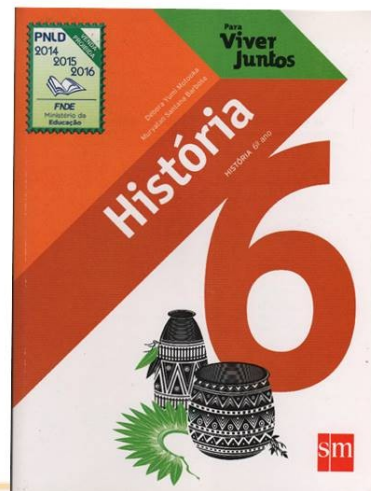
VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 7. ed. Curitiba: Vicentina, 1995.

ANEXOS

ANÁLISE DA COLEÇÃO *PARA VIVER JUNTOS: HISTÓRIA*

A COLEÇÃO EM SI





Apresentação da obra com suas características.

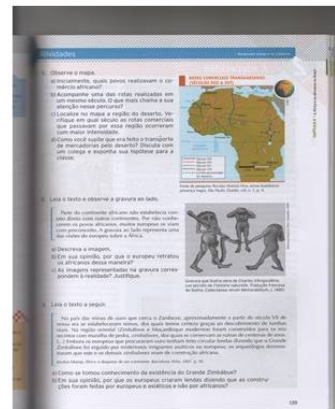
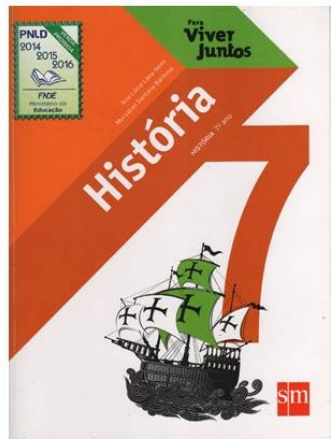
Sumário	
Introdução - História e Humanidade no tempo	3 A África Antiga
1. Por que estudamos História? 10	1. As origens do Império de Cuxe 80
2. Como trabalhamos a História? 12	• Dossê: Reis e reinados de Cuxe 86
3. A História em nosso cotidiano 16	2. Nubia e Kush 88
	• Arte e Cultura: Arquitetura e arte do período em Cuxe e Kush 92
	• Etnias de Nubia 95
	• Fazendo História: as esculturas da cultura do Nubia 96
	• Lendo História: a criação de gelo no Império de Cuxe 97
	Questões globais 98
1 As origens da humanidade	4 O mundo grego
1. A origem dos seres humanos 22	1. As origens da sociedade grega 102
2. Das aldeias às cidades 26	2. As cidades gregas 106
• Aprender a... Ler uma linha do tempo 30	3. O período histórico 114
3. O povoamento da América 32	4. Crises e mitos na Grécia 118
• Arte e Cultura: A arte rupestre 36	• Arte e Cultura: o uso no cotidiano 122
• Dossê: Mitos da criação de ser humano 38	• Aprender a... Identificar a linha do tempo de um texto 126
• Fazendo História: O trabalho do arqueólogo 42	• Dossê: A mitologia grega 128
• Lendo História: O trabalho humano do grego 47	• Fazendo História: Democracia na Grécia Antiga 130
Questões globais 42	• Lendo História: O mito do grego 131
	Questões globais 132
2 Civilização da Antiguidade Oriental	5 O mundo romano
1. A sociedade da Mesopotâmia 46	1. A formação de Roma 134
2. A sociedade egípcia 50	2. A República romana 140
• Arte e Cultura: Pirâmide e esfinge 54	3. O Império Romano 144
• Dossê: A escrita, o papiro e o calendário egípcio 56	• Arte e Cultura: A arquitetura romana 148
3. A Índia Antiga 58	4. A crise no Império Romano 150
3. Mesopotâmia e Índia 62	• Aprender a... Ler mapas com informações históricas 154
• Dossê: A agricultura e as pirâmides no Egito 66	• Dossê: O cotidiano romano primitivo 156
• Fazendo História: A tumba de Gizeh 70	• Fazendo História: A escravidão na sociedade romana 158
• Lendo História: Propriedades de terras das antigas civilizações 75	• Lendo História: Atrium e a construção em Roma 159
Questões globais 76	Questões globais 160

Desconexão entre Egito e África.



Texto e Imagem em desconexão de Contexto e Sentido.

O negro apresentado como figura grotesca e desumanizada.



Negro representado como estereótipo de sujeira.

