

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cleonice de Fátima de Souza

**A REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO SEGMENTO SOCIAL
NEGRO: LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

**Sorocaba/SP
2010**

Cleonice de Fátima de Souza

**A REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO SEGMENTO SOCIAL
NEGRO: LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Iveson
Passos Medrado

**Sorocaba/SP
2010**

Cleonice de Fátima de Souza

**A REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO SEGMENTO SOCIAL
NEGRO: LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação de Sorocaba.

Aprovado em: __/__/__.

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____

Pres.: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado

Ass.: _____

2º Exam.: Prof. Dr. Romário de Araújo Mello. PUCCAMP.

Ass.: _____

3º Exam.: Prof. Dr. Wilson Sandano UNISO

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Hélio Iveson Passos Medrado pelas orientações neste trabalho, pela dedicação e paciência, nunca escrevi uma carta, uma dissertação seria impossível, horas e horas de orientação possibilitaram a conclusão deste trabalho, obrigada professor Hélio.

Aos professores do Curso de Mestrado, pela seriedade e compromisso com que conduziram o seu trabalho.

Agradeço aos meus familiares, minha mãe, Gabriella, Márcia, meus cunhados, sobrinhos, meus tios, primas e primos, que sempre me encorajaram para seguir em frente.

A direção e funcionários do Colégio Estadual Anita Grandi Salmon pelo carinho e dedicação, especialmente aqueles que cuidam da biblioteca do Colégio.

Aos alunos e aos professores do Colégio que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os professores que compõem o corpo docente do Colégio Estadual Costa e Silva, que nos possibilitaram a oportunidade de estudos e coleta de dados na unidade escolar.

Aos meus queridos amigos, Edair, Tânia Pires, Tânia Tinonim, Mara, Elizângela, Luis Fernando pelo carinho e atenção. Minhas queridas companheiras Márcia, Nair, Sheila, que estiveram o tempo todo torcendo por mim.

E muitos outros que, por ventura, não tenham sido listados. Saibam que cada um de vocês estão devidamente guardados no espaço reservado a gratidão.

Quero deixar registrado o meu eterno agradecimento aos alunos, professores, diretores, coordenadores e funcionários da E.E. Dr. Herculano Pimentel. Em especial às coordenadoras Silvana e Roseli.

RESUMO

Enquanto dissertação de mestrado, vinculado a linha de pesquisa “cotidiano escolar”. O presente trabalho tem como tema de estudo a representação étnico-racial do segmento social negro nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, adotados pela rede pública de ensino do Paraná, Brasil. O objetivo da pesquisa foi perceber a relevância dos textos e imagens dos livros disponíveis e em uso na escola escolhida para o estudo de caso. As teorias apresentadas mostram que as imagens presentes em livros didáticos de História são fundamentais para explicar e reforçar a nossa relação com o mundo visual e conseqüentemente para o desenvolvimento intelectual das crianças em situação de aprendizagem. Pretende-se situar as políticas de ações afirmativas de contexto educativo como a lei 10639/003, como um importante elemento de estudo, discussão e reflexão que, por sua vez, corrobora com as tentativas de rompimento dos processos de exclusão no interior da escola, através da hierarquização dos saberes escolares e da valorização de determinadas culturas em detrimento de outras. Buscou-se refletir sobre o papel da escola e a função social da escolarização dos sujeitos, objetivando a reflexão acerca da proposição política e quais princípios a fundamentam. Os procedimentos efetuados tiveram como base o estudo de textos e imagens das coleções escolhidas pela SEED do Paraná e professores da unidade escolar no ano de 2007. Com esta pesquisa, pode-se perceber que os livros didáticos não devem ser vistos como referência única ao professor de História no seu trabalho: deve ser objeto de crítica e reflexão, de professores e alunos que são seus principais consumidores. Para análise dos dados foram aplicados questionários a estudantes e professores da instituição.

Palavras-chave: Representação. Cotidiano escolar. Livros didáticos. Educação.

ABSTRACT

As a dissertation, linked to the research line "school routine". The present work is to study the issue of representation of ethnic-racial segment of black social history in the textbooks of primary school, adopted by the public schools of Parana, Brazil. The purpose of this research was to understand the relevance of the texts and images of books available and in use at the school chosen for the case study. The theories presented show that the images present in History textbooks are essential to explain and enhance our relationship with the visual world and therefore the intellectual development of children in a learning situation. It is intended to put the politics of affirmative action in educational settings such as law 10639/003, as an important element of study, discussion and reflection which, in turn, supports the attempts of disruption of the processes of exclusion within the school, through the hierarchy of school knowledge and appreciation of certain crops over others. We tried to reflect on the role of school and social function of education of the subject, aiming to reflect on political proposition and what principles underlie it. Procedures that were based on the study of texts and images from the collections chosen by SEED Paraná and teachers of the school unit in 2007. Through this research, we can see that textbooks should not be viewed as a single reference to the history teacher in his work: it must be the object of criticism and reflection, teachers and students who are its main consumers. For data analysis, questionnaires were given to students and teachers.

Keywords: Representation. School routine. Textbooks. Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	LIVRO DIDÁTICO TEXTOS E IMAGENS: O Segmento Social Negro..	16
2.1	Movimentos sociais e avaliação do PNLD.....	30
2.2	Participação dos professores na escolha dos livros didáticos.....	32
3	A IDEOLOGIA DA DEMOCRACIA RACIAL	35
3.1	O estereótipo no livro didático.....	41
3.2	O discurso da democracia racial presentes nos livros didáticos.....	59
4	A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO: A Questão Étnico-Racial Na Sala De Aula.....	66
5	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO TRABALHO	81
5.1	Educação Anti-Racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor.....	90
5.2	O Cotidiano Escolar em Análise.....	97
6	A PESQUISA: UMA BREVE REFLEXÃO.....	101
7	CERTEZAS PROVISÓRIAS.....	103
	REFERENCIAS	107

APÊNDICE A- Modelo de questionário aplicado aos professores..... 112

APÊNDICE B- Modelo de questionário aplicado aos alunos..... 114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escrava colhendo café.....	22
Figura 2	Interior de um navio negreiro.....	23
Figura 3	Desembarque de escravos.....	24
Figura 4	Comércio de Escravos.....	24
Figura 5	Senzala	25
Figura 6	Escravos urbanos.....	25
Figura 7	Açoite público no tronco.....	26
Figura 8	Castigo com palmatória.....	26
Figura 9	Escravos urbanos com colar de ferro.....	27
Figura 10	Trabalhador em carvoaria no interior do Pará.....	27
Figura 11	Trabalho Infantil em carvoaria interior do Pará.....	28
Figura 12	Trabalhador em carvoaria no interior da Amazônia.....	28
Figura 13	Trabalho escravo no interior da Amazônia.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

FNB – Frente Negra Brasileira

FUNPAR – Fundação da Universidade Federal do Paraná

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996)

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SSED – Secretaria Estadual de Educação do Paraná

UNISO – Universidade de Sorocaba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como tema de estudo a representação étnico-racial do segmento social negro presente em livros didáticos de História. Para este trabalho, escolhemos livros selecionados pela SEED do Paraná e professores da rede estadual de ensino, analisando seus textos e imagens. A partir da visita in loco em uma escola estadual no interior do estado do Paraná, deste início de século XXI.

Os livros didáticos selecionados para a pesquisa trazem abordagens equivocadas, depreciativas e negativas à população negra. O que além de ocasionar constrangimentos às crianças e jovens, contribui para a constituição de idéias de superioridade étnicas de um grupo sobre outro.

Em consonância com os conceitos discutidos, o trabalho revela que é possível vislumbrar uma resposta à questão que se levanta sobre a possibilidade de se articular mudanças no cotidiano da escola pública no estado do Paraná. O Estado, por muitos anos, foi apresentado como um local de descendentes de europeus, com uma pequena parcela de orientais e outra, menor ainda, de negros.

A invisibilidade era sentida e vivida pelo segmento social negro. Porém, pesquisas recentes do Grupo de Trabalho Clóvis Moura, FUNPAR (Fundação da Universidade Federal do Paraná), Fundação Palmares, confirmam a existência de comunidades tradicionais negras e comunidades quilombolas na região onde foi desenvolvida a pesquisa. O que não se esperava é que o Paraná historicamente considerado europeu ou europeizado, além de ser reconhecido como de expressiva população negra, se descobrisse com uma geografia na qual a existência de Comunidades Negras Tradicionais, de Comunidades Remanescentes de Quilombos é relevante em seu território.

Este trabalho é um estudo sobre uma perspectiva reflexiva acerca da representação histórica e social dos negros nos livros didáticos das séries finais do Ensino Fundamental, também é uma maneira de compreender as conseqüências do racismo brasileiro, quando se leva o outro (discriminado) a rejeitar a si mesmo e a desejar se assemelhar ao padrão considerado como o ideal de beleza, normal: o branco no caso.

Durante minha prática pedagógica percebi que os saberes instituídos pelos livros didáticos ou pelo professor eram tratados, pela maioria dos alunos, como saberes sedimentados e inquestionáveis. Constatei que elementos alienantes presentes em livros didáticos de história podem conduzir os educandos a sentimentos, valores e posicionamentos de negação de sua história, em destaque pelos próprios afrodescendentes.

Os livros didáticos ainda trabalham a questão da história tradicional, notadamente eurocêntrica, onde os negros são apresentados sempre como escravos, desprovidos e desmotivados de resistência, e que não possuem significativa atuação em movimentos sociais, como também, na vida cultural de comunidades africanas ou mesmo no Brasil.

Algumas questões e reflexões são norteadoras deste trabalho, por que os personagens negros são tecidos de maneira inferiorizada e sujeito à violência verbal ou física observou-se que isso não se dá igualmente; há diversas formas de inferiorizá-los. Logo, foram caracterizados através de predicções pejorativas, aproximação de incapacidade intelectual de aprendizagem até a higiene pessoal dos envolvidos.

O estudo do cotidiano escolar é fundamental para melhor se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos escolares, sejam na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

A escolha do objeto “a representação do negro no livro didático de história” ocorreu no primeiro contato com o grupo interdisciplinar de pesquisa Podis (Poder e Disciplinamento de Sorocaba).

Trouxemos para este debate o sustento teórico pautado nas premissas de Bastide (2008), sobre manifestações atuais e efeitos do preconceito racial na sociedade brasileira, Cavalleiro (2001), racismo e discriminação no cotidiano escolar, Hasenbalg (1990), discriminação e desigualdades raciais no Brasil, Bourdieu (2004), sobre violência e poder simbólico, Negrão (1990), os preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos, Munanga (2006), o negro no Brasil de hoje, Silva (2000), a discriminação e estereótipos em livros didáticos de língua portuguesa, Rosemberg (2003) raça e desigualdade educacional no Brasil, Silva

(2001), as transformações da representação social do negro no livro didático, Brandão (2005), o sistema de cotas nas universidades brasileiras, Foucault (1997), micro-poderes e o aparelho estatal, Freire (2006), a relação entre professor-aluno no cotidiano escolar, Santos (2008), a desigualdade e a exclusão na modernidade ocidental.

Devido à natureza qualitativa deste estudo, procurei explorar os valores e significados que sustentam a ação cotidiana dos professores e alunos, procurando fundamentar a fala dos mesmos, com as concepções teóricas dos autores citados.

A escola é um espaço privilegiado como instituição social, no qual é possível o encontro das diferentes presenças. Também é espaço sócio-cultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos.

Neste ambiente observou-se a quantidade reduzida de alunos afro descendentes matriculados no ensino fundamental e médio, alunos afro descendentes, geralmente são retidos por anos na mesma série, ou não concluem o ensino fundamental. No ensino médio os índices de repetência e evasão aumentam, há uma segregação da própria instituição estudada em relação aos afrodescendentes.

As ações frustradas empreendidas pelos sujeitos são justificadas pelo destino e ocorrem em forma de fracasso individual, culpabilizando os mesmos pela ausência de sucesso e de perspectivas de ascensão social, quando efetivamente estes são fracassos coletivos, visto que são resultantes de um modelo social excludente e seletivo.

Metodologicamente destacamos que nosso estudo partiu da análise de livros didáticos de História do Ensino Fundamental, séries finais, restringindo-se ao racismo e estereótipos presentes nos livros de história. Observando se os textos e ilustrações propõem atividades que valorizem as diferenças entre as raças e reflexões acerca de questões étnico-raciais. Observando a maneira como o assunto é tratado por esses livros, foi aplicado questionários aos alunos e professores, tendo como ponto comum a ser investigada, a visão e a formação destes alunos frente à diversidade étnico-racial.

Do universo de alunos da escola, nos focamos nos matriculados nos dois últimos anos do ensino fundamental (sétima e oitava séries). No total, foram 62

alunos participantes da pesquisa, distribuídos em duas turmas, sendo os mesmos adolescentes de 13 a 17 anos.

Do universo de professores que trabalham com as turmas selecionadas apenas sete participaram da pesquisa.

O trabalho de campo teve duração de sete meses junho a dezembro de 2009. Minhas reflexões sobre os conteúdos referentes ao segmento social negro tomaram como referência a experiência escolar direta de seus legítimos participantes: professores e alunos.

A pesquisa norteou-se numa abordagem qualitativa e a coleta de dados apoiou-se em questionários com questões fechadas e abertas para caracterizar os entrevistados nos aspectos profissionais e pessoais.

Os livros analisados foram escolhidos pelos professores da rede estadual de ensino em 2007, e distribuídos aos alunos no ano de 2008. Conforme as determinações estabelecidas pelo (Programa Nacional do Livro Didático) sendo um dos recursos utilizados para o ensino de História.

Na tentativa de colaborar nas discussões, reflexões e estudos sobre o estereótipo e preconceito em relação ao segmento social negro no livro didático de história do ensino fundamental, conduzi a pesquisa entre as indagações iniciais e as que foram surgindo.

O trabalho se compõe desta introdução e mais cinco capítulos: no capítulo dois tratamos de evidenciar a intenção explícita de inferiorizar e desumanizar o negro, que é descrito e ilustrado exercendo funções e papéis considerados inferiores em nossa sociedade; trabalhador braçal, morador de rua, favelado, a mulher negra apenas como doméstica.

No capítulo três, a ideologia da democracia racial, os dados obtidos nos levam a concluir que o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento são eficientes no seu papel de ocultar, distorcer e cristalizar a discriminação existente em relação ao negro nos livros didáticos de História.

O quarto capítulo trata do silenciamento em relação à questão étnico-racial no espaço escolar, tratamos também nesse capítulo da relação professor-aluno no cotidiano escolar da instituição escolhida para o estudo de caso.

Já no quinto capítulo, o debate trata da formação docente prioritária para a mudança deste contexto, os educadores que participaram do trabalho reconhecem

dificuldades para o trato da questão étnico-racial no currículo, os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a presente dissertação e os procedimentos da pesquisa.

O sexto capítulo é a análise dos resultados da pesquisa. Por fim nossas considerações e referências bibliográficas.

2 LIVRO DIDÁTICO TEXTOS E IMAGENS: O Segmento Social Negro

Para realização da pesquisa, foram examinadas três coleções, do Ensino Fundamental.

Nos livros pesquisados: Saber e Fazer História, Gilberto Cotrim (2007) Editora Saraiva; História e Vida Integrada, de Claudino Piletti e Nelson Piletti (2007) Editora Ática e História- Conceitos e Procedimentos, Eliete Toledo e Ricardo Dreguer (2007) Editora Saraiva; não há informações narrativas acerca dos povos africanos, seus costumes e cultura, como há sobre as demais civilizações ocidentais e do oriente próximo. Analisando os livros percebeu-se que os personagens apresentados estavam relegados ao passado séculos XVIII e XIX. Nas obras História e Reflexão, Saber e Fazer História do autor Gilberto Cotrim o Continente Africano é apresentado como sendo fonte de matérias-primas e mão-de-obra sem ao menos mencionar quais povos estavam sendo retratados em textos e ilustrações.

Dessa maneira, associou-se a imagem do negro, como sinônimo de escravidão, apenas como trabalhador braçal. Reproduziram-se a invisibilidade de seres humanos portadores de uma diversidade histórica e cultural, eliminando-se a possibilidade do negro aparecer na sociedade, como portador de novos pensamentos, de organizador de um modelo de política alternativa, como agente transformador.

Vejamos o que se pode romper com essa construção casual ao analisarmos a letra da lei, após décadas de lutas por políticas educativas de inclusão da história da população negra na história oficial do Brasil, em 9 de janeiro de 2003 entrou em vigor, a Lei Federal 10639/003 (Brasil,2003), onde, em seu artigo 26-A, torna obrigatória a inclusão do estudo das “Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A Lei 10639 é um grande avanço, porém, não significou uma mudança do Estado na forma de agir e ver a população negra existe uma grande resistência por parte das escolas para que a lei seja aplicada de fato. Por ser professora de escola pública, interessei-me em compreender por que os livros didáticos utilizados nas escolas públicas continuam produzindo e veiculando um discurso racista.

Verificou-se que há uma grande quantidade de textos e gravuras nos livros de ensino fundamental. Ao abordar o tema escravidão, observamos a abundância de imagens que parecem não apenas informar, mas reforçar as condições de vida dos cativos.

No ensino fundamental, o assunto é tratado com mais ênfase na sétima série quando é apresentado ao aluno o mundo colonial. O escravo aparece neste contexto vinculado ao sistema colonial como uma peça. A vida destes trabalhadores só será mencionada novamente nos currículos na ocasião da abolição da escravidão final do século XIX, sendo um dos últimos temas abordados na sétima série.

Este fato nos transporta a pensar de que forma as bases curriculares estão organizadas e como, em sua fragmentação pode revelar ou silenciar sobre aspectos relevantes que interferem na produção do conhecimento. A medida que delega diferentes valores a determinados atores sociais, estabelece o lugar que outros devem ocupar. A historiografia centrada na visão europeia, onde os elementos negros e índios aparecem como os “diferentes”, naturaliza a ideia de que o normal é ser branco. A História da África ou mesmo da América antes da chegada dos europeus é abortada dos compêndios escolares.

O uso intensivo do livro didático, que constitui-se em um recurso amplamente utilizado pelo professor, tornou-se comum no ensino fundamental nas escolas públicas, principalmente, a partir da distribuição gratuita pelo Governo Federal, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Segundo a pesquisadora Circe Bittencourt, o livro didático representa um dos principais recursos para o professor de história.

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizados nas salas de aula e servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (BITTENCOURT, 1997, p.72/73).

O livro didático funciona também como mediador entre o saber acadêmico e o conhecimento escolar. Neste caso, os autores tentam veicular informações numa

linguagem mais acessível ao leitor, aproximando-se mais de sua realidade. Muitas vezes, o resultado é a simplificação exagerada descaracterizando determinados conceitos, ou mascarando outros. Dessa forma, ele pode estar contribuindo, para que no processo cognitivo de apreensão do conhecimento, determinados valores sejam reforçados de forma estereotipada, influenciando negativamente na formação identitária de alunos e professores.

Por isso, consideramos de extrema importância a análise de seus textos e imagens.

Ao analisar a relação texto-imagem, concluí-se que as gravuras reproduzidas estão em consonância com o conteúdo do texto. Elas explicam a trajetória de vida dos escravos africanos explícita no texto verbal, caracterizando a visão historiográfica de seus autores. Nos livros examinados há a predominância de um discurso que prioriza as estruturas econômicas atribuindo a elas o desenvolvimento político e social.

Nesta visão, a escravidão está inserida a um contexto mais abrangente, apresentando o escravo como uma simples peça da engrenagem: o escravo passivo e massacrado pelo sistema. Esses estudos reduziram a escravidão a um insignificante aspecto do sistema colonial a serviço do capitalismo, produzindo conceituações teóricas generalizantes. Nesta ótica, a imagem do escravo aparece como objeto ou mercadoria, o escravo tratado como simples peça imóvel e passiva. O elemento escravo aparece somente vinculado ao latifúndio e à monocultura, estabelecendo uma relação direta com o mercado externo. A sociedade escravista se apresenta polarizada entre senhores e escravos, sem considerar as especificidades nascidas ao longo do tempo.

Na tentativa de denunciar o escravismo, essa visão acaba por reproduzir o discurso da classe dominante, que se valia de tais argumentos para justificar os maus tratos.

As imagens, reproduzidas reforçam a trajetória de vida sofrida, reduzindo os quase quatro séculos de escravismo a momentos de permanente dor. A própria condição de escravo, já retira do homem o que se pode ter de melhor a dignidade.

Mesmo sob o cativo, os escravos criaram relações específicas de amizade e solidariedade.

A discussão sobre a prática docente e a produção curricular não estão presentes tanto em nível acadêmico como no espaço escolar. As inovadoras propostas curriculares e as novas tecnologias disponíveis como recurso pedagógico, não deram conta das deficiências do sistema educacional como um todo.

A simples gravura estampada em um dos muitos livros de história pode ter muito a nos dizer. Dessa forma, a representação elaborada sobre o papel do negro na sociedade brasileira desde os tempos da escravidão repassada pela escola, pode afetar a representação que o adolescente faz de si mesmo. Pode reforçar preconceitos em relação ao papel social do negro.

A imagem é um importante recurso pedagógico sendo amplamente utilizada nas edições mais recentes dos livros didáticos de história para o ensino fundamental.

“As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por essa razão que os livros de história estão repletos de imagens”. (LAVISSE apud BITTENCOURT, 1997, p.75).

Para Ernest Lavissee, historiador francês do século XIX e autor de livros didáticos, “ver as cenas”, possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos escritos além de facilitar a memorização dos fatos. A utilização de imagens de uma maneira geral nos livros didáticos cumpre os objetivos de reforçar o texto e torná-lo mais atraente para o mercado.

O caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam os critérios de escolha, na maioria das vezes, das ilustrações. Os livros didáticos não podem ser caros, mas necessita de gravuras, como pressuposto pedagógico da aprendizagem, principalmente para alunos do ensino elementar.

Verificamos que há uma grande quantidade de gravuras nos livros de ensino fundamental, diminuindo consideravelmente nos livros de ensino médio.

Considerando que, desempenha um papel significativo na formação ideológica e cultural no cotidiano escolar, seus textos e imagens passam a ser um forte referencial para quem o lê. Como um importante instrumento de trabalho em sala de aula, constata-se que, muitas vezes, professores e alunos o têm como

única fonte de informação, e que funciona como sistematizador dos conteúdos da proposta curricular oficial.

Nos livros, as imagens selecionadas reproduzem apenas cenas dramáticas: castigos corporais, fugas e torturas. O título de um capítulo dedicado à escravidão da coleção História e Vida Integrada de Nelson Piletti e Claudino Piletti (2007) para a sétima série reforça essa visão: Escravidão, o sofrimento que produz riqueza. As denúncias podem ser interessantes, mas relega ao escravo o papel de agente absolutamente passivo.

O livro didático é um instrumento importantíssimo para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

O livro didático chega a ser atualmente, em muitos momentos, mais relevante que o tempo em sala de aula, para o aluno. E suas vantagens para o professor são também bastante significativas, pois o livro didático lhe possibilita organizar suas atividades em etapas, seleciona a abordagem ou o método a ser usado, obedecendo a certos princípios; apresenta o que deve ser ensinado, organizando sistematicamente o conteúdo programático.

O livro didático, portanto, pode garantir ao professor o ensejo de preencher lacunas, de corrigir deficiências, de superar dificuldades de acrescentar informações e de conduzir reflexões acerca dos saberes históricos difundidos pelos autores dos livros didáticos e, por outro lado, pode orientar no planejamento das aulas, desde que não seja o único organizador e transmissor do conteúdo histórico, deixando de ser entendido como material fundamental às práticas de professores e alunos.

Numa perspectiva histórica o livro didático de história assume funções diferentes ao longo do processo histórico. Nas primeiras décadas da República ele tinha uma importância nacional, isto é, era uma das falas do projeto nacional liderado pelo governo republicano, produzido por intelectuais ligados às elites dominantes. A partir de 1930, com o início da expansão das escolas passa a chegar a um número maior de pessoas, sendo também utilizado como divulgador das idéias nacionalistas. A partir de 1950 e principalmente em 1970 sua produção descentraliza-se e outros grupos sociais também participam da sua produção.

Além disso, sua repercussão muda de caráter e seus autores não mais têm a importância no cenário político dos anteriores.

É um instrumento importantíssimo para a consolidação e disseminação de uma memória histórica determinada que, por sua vez, marca fortemente a representação de passado de gerações inteiras que passa pela escola. Assim sendo, através da trajetória do livro didático é possível identificar as abordagens/memórias privilegiadas e silenciadas em seus desdobramentos. Logo, o percurso do livro didático de história nos permite analisar diversas questões, entre elas o tratamento dado à experiência escrava brasileira.

A maioria dos livros didáticos de história mantém, ao longo desses anos, uma história da escravidão sustentada na análise econômica (escravo como mão-de-obra), na qual os escravos são meros objetos e mercadorias, apresentando mudanças pontuais e secundárias no texto. Não permite a construção de uma memória histórica mais complexa, o que certamente provoca desdobramentos na concepção de mundo dos brasileiros ainda hoje.

Os dados apresentados a seguir comprovaram nossa hipótese inicial os textos e imagens presentes nos livros de história trazem abordagens equivocadas, depreciativas e negativas à população negra;

- .Mulher negra como empregada doméstica
- .Homens, mulheres e crianças como escravos
- .Serviçal
- .Moradores de rua
- .Favelados
- .Castigos físicos
- .Humilhados

A existência de estereótipos em relação aos negros nos textos dos livros de história;

- .Descrito como incapaz
- .Vítima de rejeição e zombaria
- .Passivo

Nas três coleções selecionadas encontramos 120 imagens representando o segmento social negro, a maioria das imagens retratava cenas de escravidão e

castigos, apenas 17 imagens apresentavam aspectos positivos do povo negro; líderes políticos, ativistas em movimentos sociais, esportistas e artistas.

Selecionamos as imagens que estão em consonância com os conteúdos dos textos.

Escrava colhendo café.
Imagem de 1865.
Escravos que
trabalhavam na lavoura
tinham menor
expectativa de vida,
uma vez que sofriam
mais.



Figura 1 –Livro- Geografia- Construindo Consciência – volume 1

Fonte : BRASIL. MEC, 2008, p. 120

Interior de
um Navio
Negreiro.
No
centro,
um negro
pede
água ou
comida.
(Rugendas)



Figura 2 – Livro – História – História e Vida Integrada – volume 3

Fonte: BRASIL. MEC, (2008, p.181)

Desembarque de escravos.



Figura 3 - Livro – História – História e Vida Integrada – volume 3

Fonte: BRASIL. MEC (2010, p. 181)

Comércio de escravos. Eles ficavam expostos como mercadorias numa feira, numa espécie de galpão, Valongo.



Figura 4 – Livro – História – História e Vida Integrada – volume 2

Fonte: BRASIL. MEC (2010, p.182)

Senzala do Rio de Janeiro. As senzalas geralmente tinham poucas janelas, ficando quase sem iluminação e ventilação.



Figura 5 – Livro – História – História e Vida Integrada – volume 3

Fonte: BRASIL. MEC (2008, p. 183)

Escravos urbanos geralmente eram utilizados para o 'ganho', chamados 'escravos de ganho', tinham que trabalhar em alguma atividade especializada e entregar seu rendimento ao senhor.



Figura 6 – Livro – História – História e Vida Integrada – volume 3

Fonte: BRASIL. MEC (2008, p. 212)

Açoite público no tronco. Os delitos considerados graves eram punidos com o chicote; para as faltas menores usava-se a palmatória.

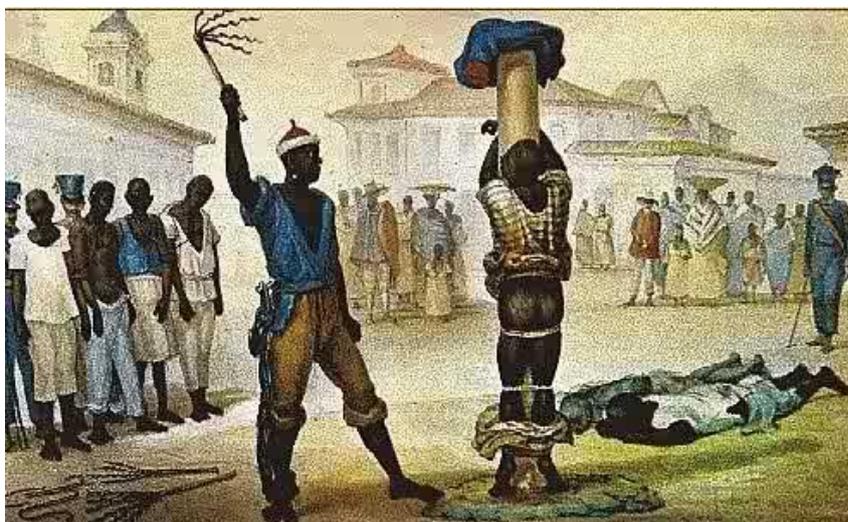


Figura 7- Livro – História – História e Reflexão – volume 3

Fonte: BRASIL. MEC (2008, p. 186)

Castigo com a palmatória.

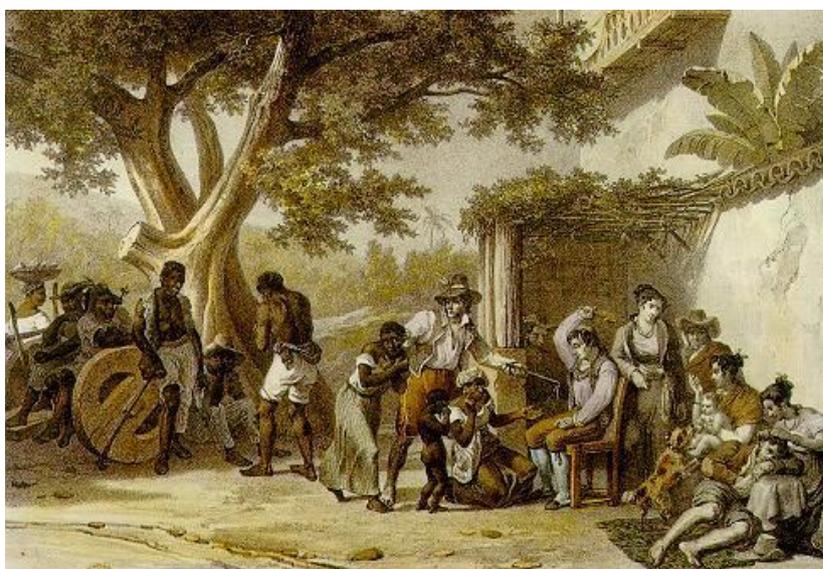


Figura 8 – Livro – História – História e Reflexão – volume 3

Fonte: BRASIL. MEC (2008, p. 186)

Colar de ferro. A finalidade desse colar era não só estigmatizá-los como escravos fujões mas também dificultar a sua fuga, já que, ao tentarem abrir caminho no meio do mato a barra de ferro se embaraçaria nos arbustos e acabaria por estrangulá-los.



Figura 9 – Livro – História – História e Vida Integrada – volume 2

Fonte: BRASIL. MEC (2008, p. 154)



Figura 11 – Livro – Geografia – Construindo Consciência, volume 2

Fonte: BRASIL. MEC (2008, p.120)



Figura 11 – Livro – Geografia – Construindo Consciência, volume 2

Fonte: BRASIL. MEC (2008, p. 121)



Figura 12– Livro – Geografia – Construindo Conhecimento, volume

Fonte: BRASIL. MEC (2008, p. 122)



Figura 13 – Livro – Geografia – Construindo Conhecimento, volume 2

Trabalho escravo no interior da Amazônia.

Fonte: BRASIL. MEC (2008, p.125)

2.1 Movimentos Sociais e Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático

A percepção de que a ampliação do papel do Estado na sociedade brasileira por meio da criação e expansão das políticas sociais não significou um passo proporcional de integração dos afrodescendentes nas instituições públicas provocou uma alteração na ação do movimento negro que até a década de 1940 considerava a educação como sinônimo de instrução, uma maneira de combater a inferioridade do negro. Nesse momento, o negro procurava pautar o seu comportamento, seja no campo da educação, seja em outras dimensões da vida social, pelo modelo da sociedade branca dominante.

Essa concepção, com o passar de algumas décadas foi substituída por uma crescente preocupação de lideranças negras, ainda que de forma incipiente, com os conteúdos escolares e com as relações raciais no cotidiano escolar.

Desde seus primórdios, com a Frente Negra Brasileira, o movimento negro priorizou a escola como instrumento de emancipação. Uma posição mais definida de interferir nos currículos das escolas públicas foi iniciada, segundo Gonçalves e Silva (1988, p.34), os anos 1950, com onda de protestos do movimento negro no Rio de Janeiro.

Esse processo desencadeia uma série de seminários reunindo intelectuais negros e brancos. O objetivo primordial era submeter os conteúdos escolares a um exame crítico, sensibilizando os educadores brancos e negros para reconhecerem o valor da cultura afro-brasileira. Mas esse movimento se desenvolveu mais fora do sistema oficial de ensino, ou seja, mais do que uma ação concreta, ele representou o desejo dos negros de mudarem a imagem tão negativa que a sociedade brasileira criou de sua história.

Desde então a educação configurou-se como uma questão estratégica para o movimento negro que se dedicou à elaboração de críticas e propostas para que a escola reveja os conteúdos que tratam da participação do negro na história, como também para que se integrem ao currículo informações sobre as raízes históricas e culturais da população negra, configurando-se o que alguns militantes denominam de estudos africanos, matéria que, a partir da década de 1970 passa a ser reputada como de grande importância para a formação da criança negra.

A representação dos negros em livros didáticos foi preocupação explícita a partir da constituição do Movimento Negro Unificado/MNU, em 1979. Uma das principais reivindicações do movimento negro foi “a mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a auto-estima e o orgulho”. Essa reivindicação articula-se com um projeto político de busca de africanidade como forma de estabelecer identidade cultural. O apelo por um currículo com valorização dos negros e da herança africana, por meio das modificações nos livros didáticos e pela inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, vem a compor um projeto de sociedade multirracial, com vistas ao acesso à cidadania afirmação dos direitos civis e combate à discriminação.

O movimento negro articulou-se com esferas governamentais desde a década de 1980. Com a abertura política e a mobilização de diversos movimentos sociais, foram criados Conselhos do Negro (o primeiro no Estado de São Paulo, na gestão de Franco Montoro). Em São Paulo, foi realizado, em 1986, o Seminário “O Negro e a Educação”, promovido pela Fundação Carlos Chagas e Fundação Ford, integrado ainda pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo. As comemorações do centenário da Abolição e a participação dos movimentos sociais com vistas à elaboração da nova Constituição (Brasil, 1988) suscitaram uma série de outras iniciativas de projetos, seminários, encontros, publicações. Representando formas de articulação de movimentos sociais com o Poder Público, e voltados para a Educação, foram realizados, em Minas Gerais, o seminário “Educação e discriminação dos negros”, e, em Recife, o seminário “Livro Didático: discriminação em questão”.

De acordo com Silvério (2005) podemos notar que a Constituição de 1988 reflete um momento histórico de transição sociopolítica.

Em 1995, ocorreu uma grande mobilização do movimento negro para a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. O documento encaminhado à Presidência da República incluía, entre as reivindicações, na área da Educação, modificações nos livros didáticos e inclusões de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, como vias de valorização do negro na sociedade.

Outra reivindicação do movimento negro, a inclusão de conteúdos que tratam da contribuição dos negros (e indígenas) para a construção do País, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, (Brasil, 1996) quando fora estipulado que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (Capítulo II, Seção I, Art. 26, 4.º). Mesmo com essa prescrição, o movimento negro juntou forças para a sanção, mais recente, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira (nos diversos níveis de ensino, conforme interpretação do Parecer 03/2004 CNE). De forma análoga à retirada das passagens racistas, a aprovação é mais fácil que a aplicação, o que sugere apreensão em relação à sua influência na produção dos livros didáticos:

-Teme-se que, para suprir esse novo mercado editorial que se abre, possamos ter uma nova enxurrada de livros que se comprazam em representar a África do tempo da colonização do Brasil, ou que mantenham o debate, sobre relações raciais no Brasil focalizado exclusivamente nos negros, retardando, ainda mais, o questionamento da construção da identidade racial branca.

2.2 Participação dos professores na escolha dos livros didáticos

O PNLD gerou um tipo de relação específica entre governo e iniciativa privada. O investimento público nos programas do livro didático tem sido significativo desde a década de 1980. As gestões do Governo Federal têm dado prioridade em seus gastos ao PNLD, independentemente da administração considerada. Esse aumento adquiriu sua consistência na análise dos gastos que aumentaram nos últimos anos.

Desde sua criação em 1985, a meta do PNLD era atingir todo o ensino fundamental. Até 1995, porém, eram comprados apenas livros para alfabetização e 1ª. a 4ª. séries do fundamental. A partir de 1996, foi iniciada a compra para 5ª. a 8ª.a séries, o que explica o significativo incremento nos anos seguintes.

Para o mercado do livro, significou o aumento do consumo médio desse segmento (maior número de livros por aluno), aumento do número de consumidores e aumento das compras do cliente preferencial, o Estado.

Os produtores de livros didáticos formam um grupo heterogêneo, mas que, congrega interesses comuns em relação ao PNLD, qual seja, o de manter e ampliar o seu mercado de vendas, aumentarem o seu capital.

As respostas das editoras às novas demandas das avaliações passam também pela relação com os professores. O PNLD assumiu, desde 1985, a escolha dos livros pelos professores.

As editoras têm uma sofisticada estrutura de marketing junto aos professores, potenciais consumidores de seus produtos. Autores assinalam que a participação dos professores na escolha dos livros tem sido excessivamente determinada pela estrutura de publicidade das empresas. Apesar dos recursos à disposição dos professores, esses poucos têm influenciado nas esferas políticas e de produção do livro didático.

Nas comissões de avaliação dos livros didáticos, a participação de professores do ensino fundamental e do ensino médio foi mínima, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE (2007). As comissões foram formadas quase exclusivamente por professores universitários.

Os editores encontraram aí um ponto para criticar a avaliação, que segundo estes, estariam ancoradas na perspectiva dos professores universitários, com exigências próprias da academia, mas muito distantes da realidade das escolas.

As críticas à participação de pesquisadores nas comissões entendem que, embora detenham um conhecimento específico de suas áreas de conhecimento, desconhecem as necessidades dos alunos e professores no cotidiano das escolas.

A literatura aponta que os atores sociais que têm maior influência nas políticas de produção dos livros didáticos continuam os mesmos, editores de livros didáticos e MEC. Continua sem respostas a questão sobre em que medida tem sido atendida demandas de movimentos sociais e interesses de professores do ensino fundamental e médio, na escolha dos livros didáticos.

O professor é o principal mediador dos estereótipos veiculados no livro didático. Investigar as causas da ausência de percepção, pelos professores,

desses estereótipos, tanto em relação ao negro quanto a outros segmentos sociais é um dos questionamentos deste trabalho.

Acredito ser necessário na escola a presença de profissionais que saibam utilizar o livro didático como instrumento de reflexão crítica, uma vez que solicitar às instituições governamentais a revisão dos livros didáticos, denunciar junto aos pais e professores seu conteúdo racista e o de outros materiais pedagógicos, e mesmo não usar o livro, nos parece constituir, no momento, apenas estratégias de denúncia e de organização para o enfrentamento do problema, porém, é uma demonstração que os professores estão atentos. Sendo ele agente desmistificador das ideologias que a escola veicula, bem como de um ensino que evidencie os vários processos civilizatórios e culturais existentes.

3 A IDEOLOGIA DA DEMOCRACIA RACIAL

Como é possível reconhecer-se negro e aceitar-se negro, nomear-se negro, numa sociedade onde o negro é representado por características negativas. Isto resulta num sentimento de inferiorização e, conseqüentemente, na dificuldade de estabelecer uma identidade enquanto negro ou refugiar-se em uma identidade simbólica que não lhe pertence.

O qual, não podendo embranquecer biologicamente, absorve a cultura do branco, incorporando o modo de ser deste.

O ambiente escolar é um local que exerce influência sobre um indivíduo, vindo a afetar a formação da identidade dos alunos. Identidade a qual é definida pelos comportamentos, atitudes e costumes de um indivíduo e se modifica com a convivência entre os sujeitos.

Por conseguinte, o fato de o tema da diversidade étnico-racial não ser abordado na sala de aula, acarreta na não-valorização da pessoa negra pela sociedade, contribuindo para que os alunos negros percebam as suas diferenças como aspectos negativos.

O respeito às diferenças implica numa reciprocidade na igualdade das relações. Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se toda uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da auto-estima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido, com fins de subordinação.

Por isso, desde a chegada do negro ao Brasil, o colonizador tenta justificar a escravidão, a opressão e a marginalização a que é submetido esse povo, através da atribuição de uma pretensa inferioridade, e mesmo de uma não-humanidade.

Mais tarde, no século XIX, a classe dominante, apoiada nas teorias científicas da época, desenvolvidas com o objetivo de expandir ideologias inferiorizantes divulgadas por cientistas estrangeiros e intelectuais brasileiros, procurou internalizar no próprio negro e na sociedade em geral a noção de inferioridade natural do negro, ao tempo em que promovia a raça branca como modelo de humanidade e perfeição.

A ideologia do branqueamento foi defendida por intelectuais e pesquisadores como, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Euclides da Cunha entre outros. Todos eles se diziam contrários à escravidão, mas imbuídos do racismo e da ideologia da inferioridade inata dos negros. Como exemplo dessa afirmação, temos na obra *O Abolicionismo*, de Joaquim Nabuco, uma explicação para o que se pretendia ao abolir a escravidão.

Proclama-se a diferença biológica entre as raças como forma de manter a superioridade da população de origem europeia e como saída para a questão da mestiçagem entende-se a evolução como algo fatal para o progresso da humanidade.

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços.

Segundo Munanga (2004, p.16), esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgar superior.

Faz-se, desta forma, uma opção pela idéia do branqueamento, que acabou se mostrando, do ponto de vista biológico, algo impossível de acontecer, mas do ponto de vista simbólico, um projeto muito bem sucedido até nossos dias, basta nos determos na pesquisa feita por Moura, e citada por Munanga, sobre a diversidade cromática na qual a população brasileira se define por 136 cores diferentes.

O argumento racial é elaborado de forma a escolher, dentre as teorias científicas trabalhadas, as características destas que melhor respondem aos impasses pelos quais se defronta a elite brasileira no momento que tem de pensar a viabilidade da sociedade brasileira no final do século XIX e início do século XX.

Segundo Lilia Schwarcz:

[...] interessa compreender como o argumento racial foi política e historicamente construído nesse momento, assim como o conceito raça, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação, sobretudo social. O termo raça, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e

experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise (SCHWARCZ, 1993, p. 17).

Era preciso elaborar um novo projeto político para o país que se pretendia moderno, industrial, civilizado e científico e definir critérios rígidos de cidadania.

Nestes critérios pode-se pensar a educação como questão central para esse novo projeto político. De fato, a Educação é pensada como fundamental e isto é atestado pela criação de inúmeras escolas primárias e secundárias como também pela criação, no país, das primeiras faculdades.

Estas são criadas não com o intuito apenas de formar quadros para a burocracia estatal nascente a partir da transferência da corte portuguesa e da independência política, mas com o objetivo de pensar a construção de uma identidade nacional homogênea e livre de qualquer contradição ou conflito.

A tradução da teoria racial européia para o Brasil não foi obra do acaso, ao contrário, foi feita de forma crítica e seletiva moldando autoritariamente uma identidade nacional e legitimando hierarquias sociais cristalizadas.

Em se tratando da população negra a atenção é desviada no sentido de não percebê-la enquanto sujeito de direitos. Perpassamos quase todo o século XIX tendo a população negra majoritária, mas ainda na condição de escravizada. Isso retira da elite dirigente do país a obrigatoriedade de oferecer educação para a população negra.

Temos alguns casos esparsos nas províncias de criação de escolas de primeiras letras financiadas por instituições beneficentes abolicionistas, que tinham como principal objetivo a instrução escolar preparando para o mundo do trabalho e também aliciando os negros para aderirem à causa abolicionista dentro dos moldes propostos pela elite letrada, que via numa abolição pacífica do trabalho escravo a possibilidade de manutenção do status quo.

Tem-se também o início do que viria a ser a Educação de Jovens e Adultos mantida pelo poder estatal, que sabemos atender nos dias atuais predominantemente a afrodescendentes.

Esta modalidade de instrução pública noturna tinha como principal objetivo preparar os interessados para as novas modalidades de trabalho.

Em geral, a instrução era associada ao trabalho, e ambos eram descritos como atividades indispensáveis a qualquer povo que pretendesse progredir ou criar uma civilização.

Eram os antídotos mais eficazes contra o crime e o vício. Ambos instrução e trabalho estruturavam um tipo de discurso moralista dirigido às classes populares.

Com a expansão que inegavelmente se tem na oferta escolar no século XIX, pode se perceber que o sistema escolar é constituído de tal maneira que quando muito as classes populares teriam acesso às primeiras letras voltadas para o mundo do trabalho.

O ensino superior nasceu restrito à elite dirigente do país que não podia custear os estudos dos filhos na Europa. Temos a fundação do Estado Brasileiro pós-independência forjando a dicotomia educação popular versus educação de elite que é a tradução de uma dicotomia mais profunda, que é a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

O mais lamentável é que não conseguimos ainda diminuir o abismo que separa a educação da elite da educação dada ao povo.

A educação dada ao povo ainda tem como característica principal a homogeneização da cultura popular, ainda não foi de fato colocada como possibilidade para a população brasileira uma educação que leve em conta a diversidade cultural do nosso país, uma educação que trate a diferença como um dado histórico, portanto, de forma não reducionista e essencializada.

A diversidade tem de ser trabalhada de forma a colocar as questões ligadas à cultura de modo não folclórico, que é o que tem sido feito ao longo da história da cultura brasileira com os elementos afrodescendentes e indígenas.

A elite soube, com muita propriedade, traçar um projeto de nação que deu novo significado a herança indígena e africana.

Os elementos dessa herança foram incorporados de forma que a mestiçagem foi proclamada dando invisibilidade a essas heranças, ou quando não tornou invisível não problematizou a questão com a propriedade devida.

Parece paradoxal, mas foi exatamente desta maneira que se resolveu o dilema da mestiçagem no Brasil.

Não foi possível negar em absoluto essas heranças, mas a diversidade de culturas que habitam este país dialogaram ao longo da história de forma

hierarquizada, foi a cultura ocidental que prevaleceu enquanto modelo a ser seguido. Quando se conseguiu falar dessas heranças foi de uma maneira estática e essencializada, portanto negando a historicidade da cultura negra e indígena.

Dessa maneira isso se refletiu nas concepções da educação e de cultura que permearam as políticas de governo.

[...] a concepção de cultura predominante nas propostas de educação multicultural aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se consideram pertencentes a ela. Essa é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Questionar essa perspectiva é um grande desafio (CANDAUI, 2005, p.28)

Joaquim Nabuco (1883), intelectual e abolicionista defendia que o Brasil seria beneficiado: “Ao absorver o sangue caucásio vivaz, enérgico e sadio que certamente embranqueceria o nosso povo”.

O processo imigratório, iniciado antes da abolição e intensificado depois dela, teria o duplo objetivo de impedir a integração do negro no mercado de trabalho, evitando a sua estabilidade civil e econômica e a sua condição de cidadão, sob a falsa alegação de incompetência para exercer as funções requeridas pela produção capitalista emergente, bem como substituí-lo pelo imigrante branco para “branquear” a nação.

Decretos nesse sentido foram editados no Império e na República. Esses decretos proibiam a entrada no país de negros, amarelos e indianos. A esse respeito, Nabuco manifestou-se contra um grupo de latifundiários que pretendeu “importar” chineses para substituir os negros.

Sua oposição baseou-se no pressuposto de que os chineses viriam mongolizar o Brasil e, fatos mais graves não se deixariam assimilar, não aceitariam embranquecer.

Também Euclides da Cunha, que denunciou o genocídio da população do Arraial de Canudos, em *Os sertões*, apesar de defender o negro e o mestiço considerava-os como desiguais.

Muitos cientistas nacionais e estrangeiros contribuíram com suas teorias racistas para expandir a pretensa inferiorização do negro e mantê-lo no seu lugar.

Em 1870, aqui chegou o Conde Gobineau, amigo de D. Pedro II e contrário à miscigenação, uma vez que via o miscigenado como um produto degenerado. Como solução para uma degeneração genética, que previa se efetivaria no Brasil em menos de duzentos anos, devido à mistura de raças, pregava a purificação como sangue europeu.

Mesmo tendo fracassado o processo de miscigenação induzida, uma vez que as uniões de mestiços de pele clara com negros nem sempre resultaram em descendentes mais claros. Era o que esperava a classe dominante ao promover, de todas as formas, via suas instituições e meios de comunicação, o componente branco e seu processo civilizatório como o melhor modelo de sociedade oficial.

É importante observar que os brancos pertencentes às classes não-detentoras do poder também recebem benefícios com a exclusão do negro na demanda pelo mercado de trabalho, bem como benefícios simbólicos de prestígio e oportunidades na distribuição de bens econômicos, e por isso negam que aqui existe o racismo, ao tempo em que expandem as práticas discriminatórias na sociedade.

Mas, o Brasil teve no passado e tem no presente estratégias mais explícitas que a ideologia do branqueamento para fazer desaparecer o segmento negro.

Em nossa sociedade constroem-se ou divulgam-se imagens positivas ou negativas de diferentes grupos através de diversos meios. Entre os principais meios destacam-se a televisão, o cinema – que contribuem extraordinariamente para que as pessoas formem imagens positivas ou negativas sobre outras pessoas ou acontecimentos do dia-a-dia.

Segundo Silva (2004)

A ideologia da inferiorização além de causar a auto-rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que vêem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio cultural e físico.

Apesar de todas essas tentativas de inferiorização e invisibilidade simbólico e real, tenta-se por várias razões apresentar ao próprio negro, aos demais componentes da sociedade e ao mundo, uma imagem do Brasil onde exista

harmonia e integração entre as raças, o mito da democracia racial. Esta, por seu lado, se baseia numa igualdade de oportunidades para brancos.

Segundo Silva (2004, p.40) relatamos que: através do mito da democracia racial, o Brasil consegue manter, em grande parte, o segmento negro subordinado socialmente.

A história literária do que ficou conhecido como a “democracia racial” brasileira começa nos anos trinta do século XX, mais precisamente em 1937, quando Gilberto Freyre profere em Lisboa a conferência “Aspectos da influencia da mestiçagem sobre relações sociais e de cultura entre portugueses e luso-descendentes”. Nessa conferência, Gilberto fala da “democracia racial” como o legado mais original e significativo da civilização luso-brasileira à humanidade.

Segundo o autor Gilberto Freyre (1938, p.14).

Havia, diante do problema de importância cada vez maior para os povos modernos – o da mestiçagem, o das relações de europeus com pretos, pardos, amarelos – uma atitude distintamente, tipicamente, caracteristicamente portuguesa, ou melhor luso-brasileira, luso-asiática, luso-africana, que nos torna uma unidade psicológica e de cultura fundada sobre um dos acontecimentos, talvez se possa dizer, sobre uma das soluções humanas de ordem biológica e ao mesmo tempo social, mais significativas do nosso tempo: a democracia social através da mistura de raças.

Assim, nós temos no Brasil uma sociedade produzida como utopia, feita para parecer que, aqui, entre negros e brancos, tudo vai bem, reina a paz racial e toda e qualquer equação étnica está bem resolvida.

3.1 O estereótipo no livro didático

Na pesquisa realizada observou-se que houve mudanças significativas em relação à representação dos negros nos livros de história nos últimos anos, porém, é importante destacar que na maior parte dos textos e ilustrações existe a ausência do universo sociocultural do negro.

Essa ausência gritante pode se traduzir na tentativa de negar a sua existência. No entanto, essa ausência pode ser indicativa de uma tentativa de

ocultamento da sua presença majoritária, bem como das condições em que vive esse segmento na sociedade.

Apesar de todas as tentativas de inferiorização e extermínio simbólico do negro nos livros didáticos, tenta-se apresentar ao próprio negro, aos demais componentes da sociedade e ao mundo, uma imagem do Brasil onde existe harmonia e integração entre as raças.

Os estudos sobre preconceito racial em livros didáticos e paradidáticos no Brasil iniciaram-se na década de 1950 com a pesquisa de Dante Moreira Leite (1950): “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros”.

Se, de um lado, nesse estudo, o autor não captou a explicitação de preconceito racial, de outro, encontrou indícios de tratamento discriminatório contra negros e que foram confirmados por pesquisas posteriores:

- A não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através da História do Brasil (NEGRÃO, 1988, p. 53).

Pinto (1981) também nota modificações em livros de História destinados à formação do magistério. A autora aponta, ao lado da persistência de enfoques tradicionais, a ênfase no negro escravo, a omissão quanto à complexidades das culturas africanas —, algumas mudanças, mitigadas é verdade. Assim, se os livros abrem espaço para a resistência negra, sua ênfase se dá em manifestações individuais. Menciona-se, pois, o herói da consciência negra, Zumbi dos Palmares. Omitem-se, porém, manifestações de resistência coletiva.

É curioso que essa produção bastante reduzida de pesquisas e estudos sobre o racismo em livros didáticos e esses frágeis sinais de mudança conviva com certo alarde em torno do tema na ação política, seja ela governamental ou dos movimentos sociais.

A despeito desse interesse, as ações que vêm sendo desenvolvido por diversos atores sociais governo, militantes, educadores, pesquisadores, no combate ao racismo em livros didáticos, ainda não suscitaram sistematização.

O combate ao racismo nos livros didáticos consubstanciou-se por meio de uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado.

Há uma intensa concordância, entre pesquisadores negros, brancos e ativistas negros, quanto à centralidade da educação no ideário das diversas expressões do movimento negro, desde a constituição da Frente Negra Brasileira, primeira organização negra brasileira a atuar no campo político, desde os anos 1930 (Oliveira, 1992; Pinto, 1981; Gonçalves, 2000; D'Adesky, 2001; Guimarães, 2002).

Porém, a atenção ao livro didático e a reformulação curricular, especialmente em relação ao ensino da História da África, entraram na agenda do movimento negro apenas após a constituição do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979.

Após análise dos livros de história daquele dado momento, década de 80 percebeu-se que os personagens brancos tinham nome, sobrenome, família constituída trabalho e moradia.

A família branca aparece como o modelo da família brasileira. Também os valores e representações da cultura européia são predominantes nos livros. Os valores culturais dos segmentos subordinados na sociedade são omitidos ou distorcidos e, especificamente em relação ao negro, sua representação é estereotipada.

Segundo Silva (2004, p.58):

A representação estereotipada do negro escravo pode ser vista como uma tentativa de negar-lhe a cidadania após a abolição. Assim, manter presente a imagem do escravo pode ser vista como uma estratégia do poder de manter a inferioridade e a subordinação... Fixar essa imagem pode ser uma maneira de camuflar toda a luta de resistência e expansão cultural feita pelos escravos, bem como uma forma de promover a auto-rejeição e o conformismo com a situação desumana a que é submetido o povo negro e pobre deste país.

Levando-se em consideração a função social e cultural da escola na sociedade contemporânea, materiais pedagógicos não deveriam reproduzir o discurso da democracia racial, uma vez que apresentam versões estereotipadas do

segmento social negro nos livros de história que são considerados um dos principais meios para o estudo e pesquisa no ensino fundamental.

Entre eles, sobressai-se pela importância que lhe é conferida pelos pais, alunos e professores, o livro didático, considerado o depósito da verdade, a memória conservada das civilizações. Contudo, muitos processos civilizatórios e muitas visões de mundo são omitidos pelos livros, que veicula, na maioria das vezes, a visão de mundo e o processo civilizatório das classes dominantes.

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e auto-estima.

Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo de caráter de verdadeiro, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social.

Omitindo e minimizando a história, os valores culturais, o cotidiano e as experiências da criança negra, o livro concorre significativamente para o recalque da sua identidade étnica e seu branqueamento mental e físico.

Por outro lado, a crítica e a reflexão sobre o que é lido pode ansejar a diferenciação entre os aspectos úteis e os ideológicos no livro didático. Esses livros podem constituir-se em importante instrumento de reflexão, um meio de desenvolver o senso crítico, através da análise, comparação e crítica dos seus textos e ilustrações.

Apesar de denúncias feitas por pesquisadores e representantes de movimentos negros, textos e ilustrações dos livros didáticos mantiveram a desigualdade nas proporções de personagens brancas e negras, tenderam à diferenciação do negro, ilustrado particularmente em situação de miséria social; mantiveram a naturalização da condição do branco como representante da espécie, estabelecendo contextos de valorização do branco e propondo interlocução com leitores brancos, promovendo a universalização desta condição.

Dias (2004), para quem o racismo é estruturante das relações de trabalho, sociais e escolares, sendo, por isso, a raça um problema a ser discutido, faz uma revisão histórica que começa no tempo da Primeira República para, assim, detalhar os resultados de sua incursão pelas leis educacionais, demonstrando como estas sempre explicitaram uma tentativa de embranquecimento da sociedade ao longo da história do país.

Segundo o autor, que pretende, então, demonstrar que as leis educacionais refletem as tensões existentes no meio social, a questão racial serviu como um recurso argumentativo para a aprovação do projeto de Lei 4.024/61 por parte dos educadores da época – estes recorriam ao tema “para fortalecerem seus discursos de escola para todos” frente aos que defendiam o investimento público em escolas confessionais e privadas.

Isto, contudo, tendo em vista os obstáculos que a defesa de uma sociedade racialmente igualitária precisa enfrentar no Brasil, não deve fazer que a importância dada à questão racial na lei, conforme o autor seja minimizada, Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, decretada em (BRASIL, 1961).

Ainda porque, mesmo de forma secundária, ela coloca como um de seus fins “a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça”.

Com relação à lei 9.394/96, Dias (2004) afirma haver um retrocesso na abordagem da questão racial em comparação com o texto da lei 4.024/61, uma vez que, estando a centralidade da lei 9.394/96 na questão de classe, o item que condena o preconceito de raça simplesmente desaparece, mencionando-se apenas um “respeito à liberdade e apreço à tolerância” em um momento em que a própria Constituição de 1988 já tratava o racismo como crime a ser punido com pena de prisão.

Para Dias (2004), tal compleição da lei é danosa na medida em que deixa de facilitar os “mecanismos de intervenção estatais” ou as “reivindicações dos setores interessados nestas intervenções” como acontece quando a lei é explícita.

Ademais, segundo o autor, referências à questão racial são feitas na lei nº 9.394/96 somente quando se assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e de processos particulares de aprendizagem – comunidades que, conforme o autor, não conta com um discurso racializado em seu tratamento, como acontece com os negros - e ao se explicitar as raças, as culturas e etnias

que contribuíram para a formação do povo brasileiro, devendo, por isso, serem consideradas pelo ensino de História do Brasil.

Diante deste panorama, todavia, o autor destaca que a lei não ignora a discussão sobre a questão racial, existindo, não obstante, a ausência de um tratamento das especificidades da população afro-descendente, como também uma diferença no modo como grupos indígenas e negros são tratados.

Descrevendo, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que inclui em um de seus volumes uma proposta de abordagem da pluralidade cultural no meio escolar, e a lei nº 10.639/03 - incisiva e clara, para o autor - que torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial do ensino brasileiro, como produtos da mobilização de intelectuais negros e não-negros e de movimentos provocados por estes, Dias (2004) esclarece, por fim, sua crença: para melhorar os indicadores da educação nacional que envolve a questão racial são necessários sempre dois passos: a existência de leis e, então, o “estabelecimento de políticas públicas que as efetivem”. O autor pontua, igualmente, as leis de ensino nº 5.540/68 e nº 5692/71.

Hélio Silva Junior (2002), em seu texto *Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais*, traz uma compilação de estudos qualitativos e quantitativos sobre os aspectos principais das “relações raciais no sistema de ensino”, faz um inventário acerca da legislação federal referente ao tema, como também propõe políticas educacionais voltadas para a igualdade de oportunidades e de tratamento dos indivíduos no sistema de ensino, tendo como interesse que a efetividade dos instrumentos legais de sanção civil ou penal da discriminação seja assegurada, como também o seja a adoção de medidas que contribuam para a equidade de tratamento entre as pessoas dentro do sistema educacional, bem como para que estas tenham oportunidades iguais.

De acordo com Silva Jr. (2002, p.14), para quem a escola “é, concretamente, um preditor de destinos profissionais, ocupacionais e de trajetórias de vida, segundo a raça-cor do alunado, podendo ser um desencadeador ou um entrave ao seu pleno desenvolvimento”, ao considerarmos os estudos que ponderam acerca da discriminação e da exclusão étnico-racial no sistema escolar, percebemos que são poucos aqueles que buscam a resposta para esta problemática dentro da própria escola, examinando “as interações e relações entre

professor-aluno e aluno-aluno”, como também “a relação alunos-agentes educativos (diretores, coordenadores, inspetores de aluno, equipe operacional)”, que é muitas vezes marcada por “autoritarismos e visões estereotipadas”.

Conforme o autor existe também, no que concerne à questão do preconceito e de discriminação no meio social, uma lacuna muito clara entre os “enunciados legais” e o que se observa na realidade com relação ao cumprimento dos direitos referentes à questão da igualdade racial-étnica entre as pessoas.

Perante isto, considerando o ambiente escolar, Silva Jr (2002, p.34) propõe à escola um trabalho dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs em conexão com a Lei de Diretrizes e Bases – para que as instituições escolares não tenham a possibilidade de considerar como “alternativos” temas como a pluralidade cultural, que parecem se apresentar mais como uma sugestão dos PCNs, tendo em vista o caráter de não-obrigatoriedade de seguimento deste documento revelado já no nome “parâmetros” – e a nós, uma interrogação com relação à responsabilidade da escola “na perpetuação das desigualdades”, pois, para o autor, a negação sistemática de uma imagem justa para o outro e, logo, a negação e a visão estereotipada sobre os negros representa “um dos mecanismos mais violentos vividos na escola”, bem como um dos fatores que mais concorrem para a eliminação da criança negra diante da indiferença e do silêncio às diversidades presentes no espaço escolar.

Menezes (2002) procura compreender como se constroem as relações raciais na escola – um dos espaços da superestrutura social do Brasil para a autora – e como estas contribuem para a formação da identidade das crianças negras.

A autora coloca o preconceito como o desencontro da alteridade e expõe o modo como ele se tornou fruto de uma redução de aspectos culturais a critérios biológicos, os quais corroboraram para o denegrir grupos minoritários, no caso, os indivíduos negros.

Para a autora, que trata também da representação da escola, do existente preconceito racial nesta instituição e traz notas introdutórias sobre o lugar do negro no domínio escolar, embora a escola seja um espaço de contradição – já que se põe a função social de ser um lugar de preservação da diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade, ao mesmo tempo em que colabora para

a desvalorização do grupo étnico a que a criança negra pertence e para a destruição de sua identidade – ela pode proporcionar discussões aprofundadas a respeito das diferenças presentes em seu meio, favorecendo o reconhecimento e a valorização do grupo étnico negro, a partir do momento em que for reconhecida como o espaço de reprodução de diferenças étnicas que é.

Rosemberg, (2003), no artigo Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura propõe-se a fazer uma revisão da produção existente no Brasil sobre expressões de racismo nos livros didáticos.

Para tanto, os autores fazem seu estudo considerando um percurso histórico, baseiam-se em um levantamento bibliográfico sistemático e de produções publicadas nas últimas cinco décadas, para, dessa forma, analisar a literatura nacional pertinente sob dois ângulos:

Publicações que enunciam o racismo em livros didáticos; e publicações que fazem referência ao combate ao racismo neste tipo de material.

Segundo os autores, embora a questão do racismo nos livros didáticos nacionais seja apontada como um dos primeiros exemplos de desigualdade racial na educação, apresenta-se diminuta e incipiente, no Brasil, a produção de pesquisas sobre livros didáticos em geral e, especialmente, sobre o racismo neste tipo de material escolar.

Para Baibich (2002), vivemos em um país que, ao se defrontar com dados estatísticos reveladores da discriminação existente contra indivíduos negros na sociedade, prefere considerar-se livre de preconceito e ocultar um problema real.

Parceira dessa situação há, ainda, um sistema educacional que, além de enfrentar inocuamente conflitos e processos de dominação de variados matizes, acredita, de acordo com a autora, no mito da mestiçagem, funcionando, assim, como estufa para o crescimento e a manutenção do processo de exclusão dos diferentes, sem que contribua para a escola almejada por todos: capaz de alicerçar uma sociedade que não permita a prática de atos bárbaros contra indivíduos discriminados como os ocorridos em Auschwitz contra os judeus.

Apesar de suas análises revelarem que mesmo uma escola que se pretende voltada para o convívio com a diversidade toma medidas paliativas, mais no sentido de apaziguar do que de modificar conflitos que envolvem preconceito e discriminação contra indivíduos, enfrentando uma barreira grande e aparentemente

intransponível de negação da situação, que, deliberadamente ou não, promove a manutenção do estado de preconceito bem como da geração de indivíduos preconceituosos. Baibich (2002) acredita em atitudes mais efetivas para a questão, atitudes que sejam agressivamente positivas, para que se olhe o problema nos olhos e, assim, possa-se combatê-lo.

A autora pensa inclusive que, de forma bastante geral, tendo a escola reconhecido, no nível do discurso, a importância do significado do pensar sobre si, sobre sua ação e sobre o outro, para poder transformar, tem igualmente um papel fundamental nesse processo de transformação das próprias atitudes e do comportamento social.

Em sua pesquisa com adolescentes de escolas públicas de São Paulo, Souza (2002/2003) observou a escolha da garota branca, do rapaz negro, da garota negra e do rapaz branco, respectivamente, como os preferidos, esteticamente, pelos alunos em questão, como também constatou que os alunos negros ou afrodescendentes que participaram da pesquisa, contribuindo com suas respostas, perceberam mais formas de discriminação – tanto na escola, como fora dela – do que os estudantes brancos também participantes da pesquisa.

A autora aborda os fatores que teriam motivado a preferência estética dos alunos na situação de pesquisa, informando-nos do predomínio da consideração de aspectos físicos por parte dos alunos ao apreciarem as fotos; conceitua e discorre sobre preconceito e discriminação; considera a percebida valorização do cabelo liso na escolha feita pelos estudantes, para, então, abordar a questão do cabelo crespo no imaginário do negro e, também, expõe que a resposta dos alunos quanto à preferência estética é percebida no discurso feito do dia-a-dia escolar, em cada atividade executada, em cada relação que se estabelece entre alunos, professores funcionários e direção, tendo em vista a escola ser um lugar de representações de culturas e de produção de símbolos, de significados e de representações variados.

Para Souza (2001), que considera a discriminação contra indivíduos negros uma questão cultural e não uma questão de classe, a escola tem importante papel a cumprir na desconstrução dos estereótipos criados pela sociedade, pois é a ausência do preconceito racial contra a população negra e afro-descendente como tema de discussões e de trabalhos no espaço escolar que contribui, segundo a

autora, para o estabelecimento sutil desse tipo de preconceito e para seu reforço por meio do silenciamento que acaba por se estabelecer.

Marília, Pinto de Carvalho (2004), em seu artigo; “Quem são os meninos que fracassam na escola”, almejou conhecer as formas de produção do fracasso escolar que, cotidianamente, é mais saliente entre meninos que cursam as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com tal fim, a autora busca, por meio de um estudo que realizou com crianças e professoras de 1ª a 4ª séries de uma escola pública de São Paulo entre 2002 e 2003, compreender os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas, e, dentre eles, uma maioria de meninos negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda, a obter conceitos negativos e a ser indicados para atividades de recuperação.

Seu estudo considerou as indicações das professoras sobre 203 crianças com relação aos estudantes que foram indicados para o reforço em alguma etapa do ano letivo de 2002; que causaram problemas de disciplina e que mereceriam o elogio de bom/boa aluno/a, como também aquelas não citadas em nenhuma das situações.

A autora (2004), as distinções de desempenho na escola entre meninas e meninos são impossíveis de serem investigadas sem que se considerem as desigualdades de classe e, especialmente, as distinções de raça postam a maior parte dos garotos que apresentam dificuldades escolares serem pertencentes a “minorias raciais e étnicas” e provirem de famílias que possuem baixa renda.

Tal conclusão foi possível uma vez que sua análise revelou, com relação à questão racial na escola considerada, que todas as professoras afirmavam que esta temática não era “objeto de discussão na equipe escolar”; que as docentes “tenderam a classificar um número muito maior de alunos como brancos do que eles mesmos o fizeram na auto-atribuição de cor” realizada na pesquisa e que as professoras tendem a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho do estudante se o perceberem como negro.

Em seu artigo Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos, Lima (2004) objetiva identificar de que forma o feminino e o masculino são representados nos livros didáticos por meio de imagens, como se legitimam e reforçam identidades a partir disso e quais são as transformações e regularidades

ocorridas nesse corpus, nas últimas duas décadas, tendo em vista as mudanças culturais e sociais observadas no campo do gênero.

Para tanto, a autora fez uso de livros didáticos de Língua Portuguesa indicados para a 4ª série do Ensino Fundamental, utilizados tanto no início da década de 80 como em dias mais próximos - 1998/2002, tendo sido os primeiros (no total de nove livros) encontrados em bibliotecas de escolas da rede pública de Porto Alegre e os últimos (em número de oito), livros inscritos e avaliados no PNLD.

Examinado os livros didáticos dos dois momentos, Lima (2004) constata que a similitude e a estereotipização são duas características que permeiam as ilustrações de forma abrangente – a primeira faz referência à semelhança na representação de homens e mulheres, já que descontados os estilos de ilustração, substancialmente poderia se dizer que havia uma espécie de livro único; a segunda alude a reprodução de um modelo de masculino e de feminino, de forma a se apresentar tipos.

Observa também a existência, nas ilustrações, de traços infantilizadores nas figuras de ambos os sexos, e que, em sua maior parte, esses materiais dão maior visibilidade - tanto em textos como nas ilustrações – ao gênero masculino, colaborando, de certo modo, para reforçar as desigualdades de gênero.

Ademais, há, conforme a autora, o fato de os meninos serem sempre colocados de forma ativa, “o mesmo não ocorrendo com a mesma frequência em relação à menina”, o que demonstra que estas não recebem o mesmo tipo de tratamento nas ilustrações e evidencia as visões estereotipadas que são veiculadas por esse material.

Com essa análise, além de perceber que os livros didáticos podem reforçar identidades como se estas fossem de todo um grupo social, Lima ressalta que as imagens trazidas por esses livros representam práticas sociais muitas vezes exigidas como comportamentos adequados e esperados em meninos e meninas.

Além disso, a autora nos afirma que são as práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade, que constroem o masculino e o feminino, sendo, ademais, as ilustrações persuasivas e simbólicas e portadoras de características masculinas e femininas que, de certa

forma, parecem imutáveis ou intransponíveis, produzindo a impressão de que existe uma única forma de ser mulher e de ser homem.

Para Oliveira (2005) o livro didático participa da velada política do branqueamento existente na sociedade nacional ao preconizar e difundir exclusivamente a estética e os valores da cultura branco-ocidental e, como conseqüência, silenciar sobre a presença dos diferentes, entre os quais se situam os afrodescendentes, no material didático.

O autor identifica essa prática como uma censura às referências étnico-culturais desses indivíduos que contribui para a sedimentação da exclusão social de um grupo étnico significativo da população brasileira, uma vez que as crianças não-brancas não possuem desse modo, parâmetros para se verem positivamente inseridas no meio social.

Além disso, destaca uma grande preocupação com o fato de a presença do negro, quando observada, ser focalizada em termos de exotismo e folclore, omitindo a participação atuante do negro na sociedade atual, devido ao fato de os livros em questão serem indicados para séries de alunos que estão na idade de formação de valores, podendo os conceitos assimilados “moldar as suas personalidades, construindo suas identidades e reforçando padrões de comportamento”.

Menegassi (2004), em seu artigo A representação do negro no livro didático brasileiro de língua materna, enfoca o modo como os livros didáticos de língua materna contribuem para a difusão de preconceitos e práticas racistas na medida em que nestes se encontram leituras de textos e exercícios que constroem uma inaptidão à criticidade do aluno, levando-o à passividade. Para isso, o autor parte de uma análise de como a representação do negro está sendo construída nas escolas brasileiras, sobretudo entre os alunos de 5ª a 8ª séries, dentro do livro didático brasileiro de língua materna.

Menegassi utiliza como exemplo de uma sociedade escolar que não possui massa crítica o suficiente para questionar as visões de marginalidade que imperam nos materiais didáticos e que aumenta o seu número de leituras, sem que esta cresça também em qualidade e criticidade, a forma como é apresentada a letra da música O meu guri, de Chico Buarque, no livro didático Português: leitura e expressão (Márcia Leite e Cristina Bassi, 7ª série, São Paulo, Editora Atual).

O autor apresenta uma análise de como a música é exposta, apontando essa exposição como fruto de uma “leitura superficial e unilateral” construída pelas autoras do material.

Chama-nos igualmente a atenção para a inaptidão de leitura de professores e alunos, para o fato de que são perfeitamente possíveis outras leituras, a partir do material lingüístico apresentado (além desta, que demonstra uma visão burguesa e preconceituosa), para as necessidades cruciais de o professor ter uma visão ampla sobre o processo de leitura, destacando a questão da formação do leitor, que necessariamente deve estar ligada às noções de cidadão e eleitor, e para o imperativo de se alterar o material didático, o qual se apresenta inadequado para o tratamento correto das diversidades étnicas.

Silva (2001), em seu texto *A representação social do negro no livro didático: o que mudou?* Investigou a existência de transformações na representação social do negro no livro didático, como também os fatores que, nos anos 90, promoveram essas mudanças.

Tal escrito motiva-se, também, pelo fato de a autora já ter realizado trabalhos prévios que constataram a presença de preconceitos e estereotipia contra o negro nesse material escolar.

Segundo ela, foram verificadas mudanças positivas na representação social do negro nesse material, chegando à conclusão de que a convivência, os valores afrodescendentes, o cotidiano e a realidade vivida, a identidade étnico-racial, as leis, a mídia, a família, os papéis e funções desempenhados pelo segmento social negro nos livros e as reivindicações do Movimento Negro formam os itens determinantes das mudanças observadas.

Em outro trabalho de pesquisa, “Representações sobre o negro e um novo senso comum”, Walter Praxedes e Rosângela Praxedes (2004) elencam um exemplo de representações dos indivíduos de etnia negra ainda em vigência em nosso imaginário, o qual corrobora a visão depreciativa e preconceituosa existente sobre esse grupo, para, desse modo, discutir a representação social dos afrodescendentes no século XXI.

Os autores destacam a importância que vêm na figuração de um trabalho continuado de criação de novas representações sobre o negro, destacando também a possibilidade de se estudar de forma crítica essas representações, a fim

de se entender como as mesmas se formam, o que evidenciam, ocultam e o modo como exercem influência nas ações cotidianas dos indivíduos representados.

Além disso, alertam para a necessidade de se prosseguir com o trabalho de desconstrução das representações dominantes a esse respeito, que quase sempre associam os negros a situações de seu passado colonial.

Walter e Rosangela indicam também que a crítica cultural pode contribuir em muito para a superação das representações que controlam as identificações negras e para a construção de um novo senso comum sobre os negros brasileiros, apesar de ser este, conforme afirmam, um país em que os afro-descendentes não obtiveram uma visibilidade à altura de sua participação no conjunto da população brasileira e da contribuição que a população negra trouxe para esta sociedade.

É importante dizer que o texto de Freire (2006) e o de Walter e Rosangela (2004) foram também considerados neste texto, apesar de ambos não se referirem explicitamente a livros didáticos em específico, tendo em vista as abordagens sobre a representação do indígena e do negro feitas por eles, respectivamente, serem pertinentes ao que aqui se ambiciona expor.

De uma forma geral, percebe-se que não só o propósito dos referidos autores se assemelhou ao se proporem, cada qual, a investigar a representação ora do índio, ora do negro, ora da mulher nos livros didáticos principalmente, mas como também, foram em alguns aspectos, similares as suas descobertas com relação à existência de representações por vezes equivocadas dos grupos que analisaram, as quais revelaram-se, várias vezes, deveras afastada do que se observa na sociedade atual, no caso dos índios e dos negros, ou aproximada do que se tem por ideal de conduta social, no caso da representação de gêneros.

Pode-se perceber, ademais, uma preocupação, na maior parte dos autores, em sugerir soluções que estes consideram viáveis para a diminuição deste tipo de representação freqüentemente incondizente com o que se presencia na realidade, como também, da parte de alguns, a sugestão de um tratamento crítico para o material existente, visando-se, desse modo, a uma abordagem adequada das diversidades culturais no meio escolar e à formação de alunos mais cientes do que estudam, do material que possuem para aprender, como, inclusive, do que podem corroborar ao ignorarem as deficiências desse instrumento de ensino/aprendizagem.

Esta seção tem por objetivo trazer as características do outro, evidenciando seu papel dentro do enunciado, como considera Bakhtin (1997). Dessa forma, este texto tem por alicerce o capítulo “O enunciado, unidade da comunicação verbal”, do livro *Estética da criação verbal*, do autor mencionado.

Haja vista o propósito de se considerar o papel do outro dentro do enunciado, torna-se, então, de primordial importância ter em mente, primeiramente e pelo menos sumariamente, o que o autor expõe sobre o próprio enunciado.

Deste modo, de acordo com sua visão, podemos dizer que o enunciado é uma unidade real da comunicação verbal e que cada unidade deste tipo acaba por se constituir um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados.

Isto acontece porque, segundo o autor, não é por palavras ou orações que nos comunicamos em uma situação de enunciação. Mas sim através de enunciados, que estão delimitados e enquadrados pela alternância de sujeitos (ou locutores) e que são reflexos da realidade transverbal, isto é, inserem-se em um contexto que os explica e condiciona.

Além disso, considera-se uma cadeia complexa de enunciados, porque tudo o que expressamos através destes ancora-se no que já foi dito por outrem. Isto porque, conforme o autor, o próprio locutor é um “respondente”, pois “não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo”, pressupondo não apenas a existência do sistema lingüístico que utiliza, mas também “a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais o seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles)” (BAKHTIN, 1997, p.291).

Isto, por sua vez, aponta-nos as tonalidades dialógicas citadas por Bakhtin, uma vez que nosso próprio pensamento “nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio”, não sendo os enunciados, portanto, “indiferentes uns aos outros” e, tampouco, “auto-suficientes”.

Eles “conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente” e têm, precisamente, estes “reflexos recíprocos” determinando-lhes o caráter, fazendo com que sejam considerados, acima de tudo, como respostas a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera da comunicação verbal.

Além disso, os enunciados estão ligados também aos elos que lhes sucedem na cadeia da comunicação verbal apesar de estes ainda não existirem no momento de sua elaboração segundo Bakhtin (1997).

Isto acontece porque os enunciados constroem-se, desde o princípio, “em função de uma eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração”, fato que nos conduz ao papel do outro dentro do enunciado e também à necessidade de se esclarecer que todo enunciado possui “uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do outro locutor, ou seja, de determinar uma resposta”, ainda que esta advenha de uma compreensão responsiva retardada.

A partir disso, podemos nos direcionar especificamente ao que propõe Bakhtin sobre a questão do outro dentro do enunciado. Para Bakhtin, os parceiros de uma comunicação verbal são em via de regra locutores e não, limitadamente, um locutor e seu ouvinte como até então vinha sendo considerado pela lingüística da época do autor.

Bakhtin refuta esta visão pelo fato de o locutor ser considerado o sujeito ativo no processo de comunicação, enquanto que ao ouvinte está reservada sempre e apenas uma atuação passiva que se reduz à percepção e à compreensão da fala do locutor, esquemas que, para o autor, não são de todo incorretos, mas que tampouco representam “o todo real da comunicação verbal”.

Para Bakhtin, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

Conscientes desta visão, podemos perceber que, para Bakhtin, o ouvinte ou o outro na comunicação verbal tem um papel tão importante e ativo quanto o do locutor dentro da atividade enunciativa.

Ele não simplesmente recebe uma informação, aquiescendo passivamente, mas, assim como seu parceiro, responde de forma ativa ao que lhe foi dirigido, mesmo que de forma retardada ou até com uma resposta que não seja igual quanto à forma ao enunciado que a suscitou (a resposta a um enunciado fônico

pode ser, por exemplo, através de um ato, de uma ação propriamente dita e não, exclusivamente, por meio de uma resposta fônica) tornando-se, desse modo, “locutor”, segundo Bakhtin, e fazendo com que realmente se possa pressupor uma resposta a cada enunciado.

Com relação à palavra do outro, podemos dizer que, para Bakhtin, ela “preenche o eco dos enunciados alheios”, marcando o que seria a alteridade em nosso próprio enunciado. Isto pode ser dito tendo em vista que nem sempre retiramos a palavra de que precisamos “do sistema da neutralidade lexicográfica”, quando elegemos uma no processo de elaboração de nosso próprio enunciado.

Conforme o autor, “costumamos tirá-la de outros enunciados, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo”.

É por meio deste processo, que Bakhtin, chama de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua) e que surge da interação contínua e permanente de nossa atividade verbal com os enunciados do outro, que construímos enunciados repletos de palavras dos outros, demarcando nossa produção, em maior ou menor grau, com a alteridade, já que estas palavras alheias trazem uma expressividade própria, a qual assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Quanto ao discurso do outro, de acordo com Bakhtin, pode-se dizer que este é uma expressão verbal constituída por uma visão de mundo, por uma “tendência”, por um ponto de vista, por uma opinião, elementos que não deixam de repercutir em nossos próprios enunciados, uma vez que, como foi dito, o enunciado volta-se não apenas para o seu objeto, mas também para o discurso que o outro elabora a respeito desse objeto.

Ademais, este discurso possui, para Bakhtin (1997), uma expressão dupla, ou seja, conta com sua própria expressão – que é a do outro – como ainda apresenta a expressão do enunciado “que o acolhe”. Isto é o que podemos observar, por exemplo, em um enunciado em que utilizamos a palavra do outro de forma clara e nitidamente separada (entre aspas): assim, a alternância entre os sujeitos falantes (neste caso, eu e o outro) como também a inter-relação dialógica entre eles (nós) fica abertamente explicitada e refletida.

Considerados, então, o dialogismo e a alteridade existentes nos enunciados, como também a palavra e o discurso do outro, faz-se pertinente retomarmos um aspecto aqui já mencionado e que de maneira alguma pode passar despercebido, tendo em vista sua importância para a constituição do enunciado: o outro enquanto sujeito que responde ao enunciado, seu papel na comunicação verbal como destinatário desta unidade de comunicação verbal.

Desse modo, uma vez que o enunciado se constrói em função de uma reação-resposta, que é seu objetivo, o outro se torna indispensável, pois tanto será o respondente do enunciado, isto é, aquele que o responde, como também aquele que o molda e influencia, porque toda a estrutura enunciativa se pautará na sua constituição como destinatário, de modo a formar-se indo ao encontro da resposta que inerentemente pressupõe.

O destinatário, para Bakhtin, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual este não existe e tampouco poderia existir.

Este outro, conforme Bakhtin, que tanto pode ser pressuposto explicitamente como, de forma absolutamente indeterminada, pode ser o outro não concretizado determina tanto o gênero quanto o estilo de um discurso, pois estes ficam na dependência de como o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa.

Segundo Bakhtin (1997), enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar a resposta que presumo de modo ativo; “por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições).

Bakhtin diz ainda que enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual a minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado.

Assim, pensar a constituição do destinatário para produzir meu enunciado é, conforme, Bakhtin, ter consciência sobre com quem estou me comunicando, pois é a partir disso que determinarei o gênero e o estilo do meu enunciado e seus procedimentos composicionais. O destinatário ou o outro, em suma, repercute na

comunicação verbal de um modo todo especial como podemos depreender das idéias de Bakhtin(1997):

Diante do exposto, podemos concluir o papel fundamental que o outro tem para o enunciado e, portanto, dentro da comunicação verbal. Pressupomo-lo para tudo: inspiramo-nos em seus enunciados para a construção dos nossos próprios, embebendo-nos em alteridade e dialogismo, e falamos para ele, o outro, – a quem condicionamos nosso discurso de forma total ou segundo o que conjeturamos a seu respeito mediante a consideração de seu fundo aperceptivo – sempre que o temos como parceiro ativo na comunicação verbal, ou, simplesmente, ao respondermos suas palavras que ecoam de uma antiga ou meramente anterior situação transverbal.(citação)

3.2 O Discurso da Democracia Racial presente nos Livros Didáticos

O desejo de contrapor ao Brasil real pluriétnico um ideal hegemonicamente branco pode ser observado nas leis de imigração brasileiras, que impediam legalmente o ingresso de negros e asiáticos no país.

O Decreto de 8 de junho de 1890 dizia que:

“É inteiramente livre a entrada nos portos da República dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos”.

Também representantes da intelectualidade estudaram a composição étnica da sociedade brasileira em períodos posteriores apontando em seus estudos a invisibilidade nas representações sociais do negro. A sociedade reserva para o negro o último lugar na escala social quando utiliza o artifício da exigência de “boa aparência” atualmente transmutada em perfil adequado, para admissão no emprego e exige qualificação sem oferecer oportunidades para tanto, colocando-o no desemprego, na mendicância, na criminalidade.

Bastide (2008) concentrou-se nos comportamentos e nas mentalidades, partindo para um estudo dos impactos mais simbólicos do preconceito racial nos estratos da sociedade paulista, sem deixar de lado que esta estava sujeita a diversas mudanças. Esse tipo de olhar sociológico que admite a complementaridade de outros saberes é comum na obra de Bastide. Os aspectos mais psicológicos que são valorizados pelo autor, auxiliam-no a entender os

mecanismos de aproximação e afastamento que caracterizam as relações entre brancos e negros no Brasil.

Contudo, essa divisão acima colocada é mesmo apenas aparente, pois também nos textos de Fernandes (2008) encontram-se reflexões sobre a dimensão psico-social e sobre a esfera cultural, assim como Bastide também demonstra alguma influência marxista em suas análises.

No capítulo “Manifestações do preconceito de cor”, Bastide analisou os comportamentos dos brancos e negros de diferentes classes sociais no que dizia respeito ao preconceito. A urbanização, a industrialização, a existência de imigrantes e de classes sociais e a permanência de valores e características da antiga sociedade tradicional gerariam uma heterogeneidade de comportamentos da sociedade paulista relacionado ao preconceito.

Por isso, Roger Bastide (2008) partiu para uma investigação dos comportamentos e da origem das mentalidades dos diversos grupos sociais. As famílias tradicionais mantinham as ideologias do tempo da escravidão, aproximando os negros quando as relações eram privadas, restritas ao ambiente familiar, e afastando-os quando as relações eram públicas e aconteciam fora de casa. O grupo dos imigrantes, segundo o entendimento dos negros, chegara ao Brasil isento de preconceitos, mas como meio de se integrar e de ascender, aprenderam a forma de pensar das famílias tradicionais. Essa impressão que têm os negros a respeito dos imigrantes foi confirmada em maior ou menor grau de acordo com o grupo de imigrantes pesquisado por Bastide.

Fernandes no capítulo “Do escravo ao cidadão”, contou a história do negro em São Paulo a partir de uma perspectiva econômica que pontuava o lugar ocupado pelo escravo em cada momento.

O fim da escravidão teria retirado do negro a função econômica que ele ocupava no regime escravista. A sociedade de classes reincorporava o negro de uma forma muito lenta e reservando-lhe as piores posições no novo sistema de trabalho.

No entanto, Fernandes acreditava que, com a intensificação dos processos de modernização na cidade de São Paulo, os negros conseguiriam alterar suas posições desfavoráveis. Sendo a disposição de competir com o branco

relativamente recente e tendo nascido “da incorporação dos ideais de vida urbanos à personalidade do negro”.

Bastide (2008) enxergava uma convivência entre o arcaico (do tempo da escravidão) com o moderno (do processo de industrialização) na configuração da sociedade de São Paulo. Essas mudanças também eram visíveis na formação de classes sociais. E nessa sociedade escravista que se tornava uma sociedade de classes, cabia perguntar se o preconceito era de classes ou de cor.

As pesquisas mostraram que dentro de uma mesma classe social existia preconceito de cor. Muitas vezes o preconceito de cor estava associado a um preconceito de classe. Porém, era o preconceito de cor que prevalecia apesar de se esconder sob uma fachada de preconceito de classe, alimentando o mito de democracia racial. Nas palavras de Bastide, certo número de fatos já nos permite discernir um preconceito de cor independente do de classe. E nessa sociedade de classes, o preconceito de cor torna-se um instrumento na luta econômica, a fim de permitir a dominação mais eficaz de um grupo sobre o outro.

As facilidades de acesso à instrução e a oportunidades e a desestruturação da sociedade tradicional fariam do negro um possível concorrente às posições ocupadas pelo branco na cidade de São Paulo. A resposta a essa ameaça seria uma intensificação do preconceito de cor, seja no tratamento do negro na escola, nas barreiras impostas ao negro na vida profissional, seja na aceitação pela sociedade de matrimônios inter-raciais.

Os estereótipos recalcados agem nas fronteiras indecisas do inconsciente, menos por construções sociais, um ritual institucionalizado, do que por repulsões instintivas, tabus pessoais, e funcionam na medida em que essa ideologia dos brancos é assimilada pelos negros.

A consequência disso tudo era uma aceitação pelo negro de “ficar no seu lugar”, baixando-lhe a auto-estima e impossibilitando-o de lutar por melhores posições na sociedade. A função de controle social era cumprida pelas instituições (igreja, polícia e escola), cujas ações são analisadas no capítulo “Efeito do preconceito de cor” por Bastide.

E esse sentimento era compartilhado por praticamente todos os setores negros da sociedade paulista. Bastide, porém, via na classe dos intelectuais e líderes negros uma possibilidade de saída da condição desfavorável em que o

negro se encontrava. Esses grupos seriam capazes de organizar os negros para acelerar seu progresso. “Mas o que nos chama a atenção quando abordamos essa classe, é a ausência de uma ideologia coerente, a multiplicidade dos pontos de vista, multiplicidade que manifesta a não-existência de um sentimento racial comum, mas ao contrário, a importância das diferenças de personalidades.” Evidenciando a necessidade de uma melhor articulação, organização e maturação desses grupos que se encontrariam muito desagregados naquele momento.

Já a avaliação de Fernandes dos movimentos negros aparece em “A luta contra o preconceito de cor”. Ele identificou a criação de alguns movimentos negros a partir de “necessidades sociais bem definidas”. E considerava que faltaria a esses movimentos uma maior contribuição aos “problemas práticos” da população negra de São Paulo.

A miscigenação também foi problematizada por Bastide (2008). O mulato, resultado da miscigenação, ocupava uma posição de ambivalência, pois não se enquadrava nem como negro, nem como branco. Quanto mais claro ele era, mais se aproxima do branco e, conseqüentemente, maiores eram suas chances de ascensão social.

No mundo urbano, caracterizado pelo anonimato, as origens familiares eram desconhecidas e, por isso, havia uma maior facilidade em esconder uma ascendência negra. Bastide via com otimismo “a mistura incessante dos sangues”, que acontecia no Brasil, e que fazia “desaparecer progressivamente as oposições de cor”, pois ela poderia suprimir as diferenças de raças ao fundi-las em uma única “raça morena”. Mas admitia que, durante esse processo, não ocorreria um desaparecimento do preconceito de cor e que “a repugnância física entre as raças nada tem de instintivo”, sendo “um produto da cultura”.

Por tudo isso, Bastide considerava que “se o negro é repellido como classe, uma melhora da situação econômica fará automaticamente desaparecer o problema. Se é repellido como negro, a questão torna-se mais grave”. Ou seja, um preconceito, se de classe, poderia ser superado com o desenvolvimento do país. Porém, se fosse um preconceito de cor, sua solução estaria na construção subjetiva das mentalidades, algo muito mais difícil de mudar de uma hora para outra.

No capítulo “Cor e estrutura social em mudança”, Fernandes (2008) foi buscar as origens do preconceito no período da escravidão. Ele defendia que a cor foi o símbolo social escolhido para identificar as diferenças de estratos sociais: o homem livre era branco e o escravo era negro. A marca que era racial tornou-se também “um ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de indivíduos isolados, como socius e como pessoa, tanto quanto definir o destino de uma ‘raça’.”

‘Negro’ e ‘escravo’ eram correlatos. Preservando, mesmo na sociedade de classes, a “antiga representação da personalidade-status do negro, elaborada pelos brancos, e da auto-concepção de status e papéis, desenvolvida anteriormente pelos negros e mestiços”. Portanto, apesar das mudanças na constituição do agrupamento social, permaneceram o preconceito e a discriminação racial como forma de manutenção da ordem social escravocrata.

Fernandes conclui que a modernização de São Paulo aponta no sentido de “tendências emergentes” de superação do preconceito de cor. Mas que, mesmo assim, era possível que “o preconceito de cor encontrasse na sociedade de classes condições estruturais favoráveis à sua perpetuação” e era “provável que se desenvolvessem, na população negra e mestiça, preconceitos de classe, aplicáveis nas relações dos indivíduos de cor entre si”.

É possível falar que Bastide (2008) voltava seu olhar mais para o passado e para a permanência de certos fenômenos, enquanto que Florestan pensava o presente e as mudanças em curso. Porém, ambos faziam um esforço de entender o mundo em mudança em que viviam e, especialmente nessa obra, buscavam analisar a inserção do negro no processo econômico e na constituição do agrupamento social que se alteravam.

Posteriormente destacam-se, outros grupos formados por uma nova geração de pesquisadores (brancos e negros) que procuram apreender e compreender o racismo brasileiro. É a esse grupo de contestadores do mito da democracia racial que se somam algumas das pesquisas sobre discriminações, preconceitos, estereótipos raciais contra negros nos livros didáticos e paradidáticos, como os de Rosemberg e colaboradoras (1980), Pinto (1981), Negrão (1988), Piza (1995), Bazilli (1999) e Silva (2000).

Negrão (1986) apreendeu três momentos na produção de pesquisas sobre racismo nos livros didáticos: um primeiro momento que se caracterizou pela busca da apreensão de “explicitação de preconceito” nos livros didáticos; um segundo, que se distinguiu pelo desvelamento de preconceitos, estereótipos e discriminações implícitos, o que foi possível graças ao questionamento do mito da democracia racial e à ênfase decorrente dos novos estudos sobre relações raciais na busca de desigualdades raciais, agora apoiados em novas técnicas de análise de conteúdo; e um terceiro momento que se demarcou por estudos que permitiram a apreensão de discriminações na própria constituição desse gênero literário, isto é, apreendeu-se que a literatura didática (e paradidática) tem sido criada visando ao aluno branco. Ou seja, ela não apresentaria apenas uma imagem deteriorada do negro, mas teria como pressuposto a interlocução de um leitor branco.

Os estudos sobre preconceito racial e livros didáticos e paradidáticos no Brasil iniciaram-se na década de 1950 com a pesquisa de Dante Moreira Leite (1950): “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros”. Se, de um lado, nesse estudo, o autor não captou a explicitação de preconceito racial, de outro, encontrou indícios de tratamento discriminatório contra negros e que foram confirmados por pesquisas posteriores: a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros, a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através da História do Brasil. (NEGRÃO, 1986, p. 53).

O estudo pioneiro de Moreira Leite (1950) foi seguido por dois trabalhos: “Valores e estereótipos em livros de leitura” de Bazzanella (1957) e a pesquisa Estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. Ambos foram realizados no contexto institucional do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), integrando um projeto patrocinado pela Unesco.

Bazzanella, buscando nos textos explicitações de preconceito racial, encontrou-as, também, poucas vezes, nos livros de leitura, mas apreendeu traços de tratamento discriminatórios dispensado aos personagens negros.

Apreende-se, nessas primeiras pesquisas, uma concepção latente de que o racismo (via preconceito) se expressaria em proposições de hostilidade racial ou

proposições que defendessem a inferioridade natural dos negros, à maneira das teorias racistas do século XIX. Daí a expressão que passou a circular, “preconceito ou racismo explícito ou implícito”. Além do preconceito, as pesquisas da época privilegiam o conceito de “estereótipo”, que vinha sendo popularizado pela entrada da psicologia social no Brasil.

No final dos anos 1970, e no transcorrer dos anos 1980, ocorreu uma nova onda de estudos que tratam direta, ou indiretamente, do tema, o que parece ser fruto tanto de novas tendências nos estudos sobre relações raciais no Brasil, quanto de movimentações no campo da educação. O surgimento das teorias reprodutivistas no âmbito da sociologia é aventado por Pinto (1981, p.42):

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

Esse conjunto, o tema do racismo pode ser tratado subsidiariamente (Franco 1982; Faria 1984; ou mais central mente (Pinto, 1981). É, também, nesse período que o movimento negro passa a explicitar seu interesse pelo tema.

Partindo de outros pressupostos políticos e teóricos — combate ao racismo em sua versão brasileira, a desigualdade racial como um dos eixos de constituição da sociedade brasileira — algumas pesquisas propuseram novas metodologias capazes de captar as nuances de discriminações raciais contra negros no Brasil e na África, em perspectiva histórica ou não, produzidas e veiculadas pelos livros didáticos (Pinto, 1981; Silva, 1988). De modo geral, essas pesquisas chegaram a conclusões muito parecidas entre si.

Os resultados das pesquisas dos anos 1980 e 1990, que analisaram representações contemporâneas no negro nos textos e nas ilustrações, permitem apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos (Pinto, 1981; Silva, 2000).

4 A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO: A Questão Étnico-Racial Na Sala De Aula

Questões relacionadas à discriminação racial e educação, tanto no âmbito acadêmico quanto nos demais, têm sido objeto de um número crescente de publicações e estudos, favorecendo a abertura de espaços para discussões e busca de alternativas para minimizar a discriminação racial e o preconceito nas escolas. Trabalhos que desmascaram o Mito da Democracia Racial, que criou uma cortina de fumaça e camuflou o preconceito por muitos anos, têm contribuído para a exploração do assunto.

O quadro social, todavia, desde o início do século XX até o momento atual, pouco mudou em relação às condições de vida da população negra. Quanto à educação, o racismo fica evidenciado nos índices de alfabetização e escolaridade da população negra, na discrepância quantitativa e qualitativamente na relação entre ela e outras etnias.

Vários estudos sobre desigualdades raciais na educação, entre eles: Davis (2000), Munanga (1996), Gonçalves (2000), Gomes (2001), Cavalleiro (1999), diagnosticam que os negros são penalizados na educação por meio da exclusão do sistema formal de ensino como também nas outras esferas da vida social. Sobre esse aspecto, Hasembaig (1991) afirma que:

Ser negro ou ser mestiço significa ter uma maior probabilidade de ser recrutado para posições sociais inferiores. Isto, numa estrutura social que já é profundamente desigual. Então, no meu entender, o vínculo. A particularidade nacional brasileira vem do entrecruzamento entre raça e democracia que resulta na “Democracia Racial” que é a expressão que diz respeito das relações raciais no Brasil como convivência harmoniosa entre negros e brancos e isso seria o modo de se articular o mito fundador da sociabilidade brasileira, entre raça e classe é exatamente esse: raça funciona como mecanismo de seleção social que determina uma medida bastante intensa qual a posição que as pessoas vão ocupar.

No Brasil, temos movimento equivalente que busca a implementação de Políticas Públicas que têm intenção de prover iguais oportunidades de educação, mudanças dos conteúdos curriculares, elaboração do livro didático e outros materiais, além da formação de professores competentemente formados para respeitar a diversidade cultural em todos esses âmbitos. Tais movimentos estavam

saturados de presenciarem alunos excluídos e desqualificados nas escolas por causa de características físicas, cor da pele, gênero, religiosidade, que os padronizavam com possibilidades intelectuais inferiores. D'Adesky (1997) argumenta:

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

De acordo com o autor o sentimento de inferioridade herdada pelos alunos negros tem sua marca profunda.

Concordando com D'Adesky, acreditamos ser de suma importância para a formação de professores. Nesse sentido, penso que as escolas, ao não estarem atentas aos aspectos culturais e às relações raciais e desprivilegiarem discussões sobre esses temas, acabam por adotar práticas e discursos que valorizam determinada ordem social, estimulando os alunos a se adaptar a ela e aceitar como natural que desigualdades sociais e culturais sejam considerados “déficits” individuais. Além disso, ao veicular determinados padrões culturais e premiar certos tipos de atitude e comportamento, reforçam ainda a superioridade da cultura hegemônica, cujos valores passam a ser concebidos como norma social legítima a ser seguida por todos os grupos humanos.

Já as indicações expressas nos PCNs (1997) para se trabalhar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio é trazer à tona debates que afligem a sociedade atual como: Meio Ambiente, Sexualidade e Pluralidade Cultural, levantando questões para que os profissionais da educação possam se subsidiar e lidar com menos preconceito sobre esses assuntos.

Ainda de acordo com o referido documento, a postura laica da escola pública torna-se imperativo no cumprimento do dever do Estado, referente ao estabelecimento pleno de uma educação democrática, voltada para o aprimoramento e a consolidação de liberdades e direitos fundamentais da pessoa humana, como pode ser observado pelo fragmento abaixo:

A aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, porém insuficientes. Os direitos culturais e a criminalização da discriminação atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes às minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo há de tratar do campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças, que se manifestam no cotidiano (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

Portanto, de acordo com as diretrizes dos PCNs, a escola deveria contribuir para que princípios constitucionais de igualdade fossem viabilizados, mediante ações em que a escola trabalharia com questões da diversidade cultural, indicando a necessidade de se conhecer e considerar a cultura dos diversos grupos étnicos. Na área educacional, a desigualdade social dominou as preocupações de pesquisadores (as) e educadores (as) durante as décadas de 1960 a 1980 no Brasil. A partir da década de 1990, a questão da diferença se destacou na pauta de estudos e propostas de inovações, como destaque nesse trecho dos PCN - Pluralidade Cultural:

A necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (PCN. Temas Transversais, 1997:123).

Mais recentemente esse arcabouço jurídico-normativo é acrescido da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que altera a LDB “para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira”.

Com o intuito de viabilizar a implementação da lei, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, aprovada pelo Conselho Nacional de educação em 10 de março de 2004. Nos seus apontamentos as diretrizes apontam para que estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2003).

Ao analisar a dinâmica escolar e a forma como docentes lidam com conceitos discriminatórios é possível afirmar que tais políticas ainda são

institucionalmente incipientes e não provocam inserções significativas no âmbito escolar. Tal fato evidencia a formação social de uma cultura oriunda do sistema escravocrata e da oligarquização do Estado, o que ocasionou uma forma específica de opressão, que por sua vez provoca segregação racial explícita, embora não assumida formalmente pelas outras etnias.

Acredito que aliada à elaboração de Políticas públicas dessa natureza, faz-se necessário um amplo movimento tendo como horizonte à revisão dos currículos e materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino, especificamente dos livros didáticos no que tange a constituição social, demográfica, cultural e política do povo negro, incluindo nas discussões toda comunidade escolar. Salientando nesse processo a necessidade emergente e urgente de diretrizes para uma sólida formação do profissional da educação tendo como enfoque, dentre outras questões, as abordagens referentes à Educação das Relações étnico-raciais, pois:

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure, nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos?
(RIBEIRO, 2002, p. 150).

No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade.

Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (Gomes, 2001, p. 89).

Durante vários anos, os educadores (as) foram formados através de uma visão homogeneizadora e linear. Essa neutralidade imposta através de sua formação fez com que valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados. A valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca, masculina e cristã menosprezou as demais culturas dentro de sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar. As culturas não brancas foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da

escola, concomitantemente, a esses povos foram determinados a classes sociais inferiores da sociedade.

A formação docente é atualmente prioritária para a mudança deste contexto. Grande parte dos educadores ainda não reconhece a diversidade e a diferença, por conseguinte não possuem a capacidade de análise para transformar a sua prática.

Durante muito tempo, a relação excludente presente na prática social mais ampla fez com que estudantes pertencentes a etnias oprimidas fossem submetidas ao fracasso escolar. Várias teorias tentavam explicar o fracasso escolar com base em características biológicas que apontariam uma suposta inferioridade genética relacionada à raça. Essa perspectiva serviu para que vários governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras legitimassem a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros. Nessa direção pode-se afirmar que a educação escolar historicamente tem sido uma das aliadas para que essas minorias assumissem posições sociais inferiores. Assim, a identidade étnica e racial é também uma questão de saber e poder.

De acordo com Silva, “a própria história do termo mais fortemente polêmico, o de raça, está estreitamente ligado às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados”. (2001, p. 100).

Na tentativa de romper com esse paradigma cristalizado de reprodução da inferioridade que a educação tem vinculado, existem alguns aspectos que devem ser levados em consideração.

O primeiro aspecto é de observar a valorização da cultura européia em detrimento de outras etnias, como indígena e a africana, principalmente como componente curricular. Tal valorização fez com que essas culturas negadas ficassem relegadas a inferioridade e até em certos casos no abandono total e exclusão. A aculturação de um povo é como lhe tirar sua representação e deixar-lhe sem alma. Tal fato repercute com gravidade na sua auto-estima e na sua valorização como raça.

A ideologia da superioridade do branco conserva em nosso país, elementos no plano estrutural e pessoal que reforçam mecanismos de exclusão e preconceito racial.

Esse aspecto assume uma materialidade explícita no campo da educação escolar por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder. Em termos muito amplos ainda é difícil avaliar a extensão dos efeitos ligados às questões de raça e etnia no interior da escola, contudo tal temática é pródiga nas abordagens do currículo escolar.

O segundo aspecto está ligado à imagem de África. No campo curricular a imagem da África e do negro foi moldada pela instituição do escravismo no Brasil pelo colonialismo português. Os negros foram transformados em mercadorias e bens, portanto houve uma dominação sexual, religiosa e lingüística. Sendo assim, necessitamos de adotar medidas que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico do educador e a re-elaboração do seu saber eurocêntrico, que não contempla, em grande parte, a história, a cultura e as experiências da maioria da clientela da escola pública.

Analisando qual a visão de África estabelecida Zamparoni argumenta:

Qual a imagem da África e dos africanos que circulam em nossos meios midiáticos e acadêmicos e que ajudam a formar nossa identidade? A resposta é que o que predomina não destoa muito: exótica, terra selvagem, como selvagem são animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assoam doenças devastadoras. Enfim, desumana (ZAMPARONI, 2004, p. 40).

Necessita-se urgentemente de ser re-contada a História de África, da diáspora e das conseqüências desses fatores na colonização do Brasil, pois tais fatos têm repercussão na vida dos afro-descendentes. Conforme estudos de Rosemberg (2003) foi detectado que o negro tem uma trajetória escolar muito mais difícil em comparação às crianças brancas.

A pesquisadora ressalta que as dificuldades, sobretudo as condições financeiras, impulsionam de maneira precoce o negro para o mercado informal de trabalho, fator que contribui para repetência e evasão escolar.

Gonçalves (1985) analisa que o preconceito racial e a discriminação se proliferam, nas escolas, através de mecanismos ou funcionamento do ritual pedagógico, entendido como a materialização da prática pedagógica, vivenciada na sala de aula, a qual exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira.

Sobre tal aspecto, Cavalleiro afirma:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (CAVALLEIRO, 2000, p.35).

Como lidar com a diversidade cultural em sala de aula? É possível escapar de um modelo monocultural de ensino? Poderá professores incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos? Como socializar, através do currículo e de procedimentos de ensino, para atuar em uma sociedade multicultural?

Esses desafios se apresentam como: forma de propor novas metodologias para o ensino de estudos étnicos; reformulação de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade; desempenho escolar e diversidade cultural; criar ações de oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos independentemente de seu grupo social, étnico/racial, religiosa, político e de gênero; valorizar a importância da diversidade étnica e cultural na configuração de estilos de vida. Prioritariamente a formação do professor.

O terceiro aspecto diz respeito à formação docente. Para dar entendimento e poder transformar a argumentação apresentada até aqui se passa obrigatoriamente pela formação docente. O educador poderá ser um mediador dos estereótipos caso sua formação se pautar em uma visão acrítica das instituições com viés tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. Por outro lado, a questão ligada à pluralidade cultural e étnica pode despertar neste educador uma postura crítica acerca dos instrumentos pedagógicos em voga no interior das escolas possibilitando-lhes a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos historicamente veiculados na cultura escolar.

Contudo, esse processo não se efetiva de uma forma linear e determinista, uma vez que a mediação da ação humana, realizada através das experiências do cotidiano, das práticas culturais dos grupos subordinados, possibilita a apreensão da contradição, a re-elaboração e a resistência às ideologias do recalcamento das diferenças étnico-raciais. Nesse sentido, o papel do educador é determinante no

processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações, da comparação do que se lê com o que se vê, e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura.

Pode-se desconstruir estigmas relacionados a questões raciais e étnicas. A importância do entendimento de cultura é primordial para esse educador, pois:

Esse entendimento de cultura é necessário para o professor na medida em que ele atua em um sistema que através da tradição seletiva impõe a cultura dominante efetiva a alunos de segmentos étnicos e raciais diversos, colocando-a como a 'tradição' e o passado significativo. O conteúdo é realmente significativo quando este é relacionado com o contexto sócio-cultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado (SILVA, 2001).

A tarefa proposta é complexa, porém acreditamos que uma orientação específica contribua para desenvolver no processo uma reflexão que possibilita uma ação criadora.

Para tanto é preciso acreditar que a aprendizagem não se realiza de forma estática. A aprendizagem se realiza através de um processo dinâmico que compreende a re-elaboração do saber aprendido em contraste com as experiências do cotidiano.

Desmontar a ideologia que desumaniza pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e da auto-estima da criança negra, com conseqüentes efeitos positivos na sua aprendizagem.

O processo educacional converge para identidades plurais, o que distancia da falsa imagem cultuada como fixa e estável durante muitos anos da história da formação docente. Sendo assim, a pluralidade cultural assume a tarefa de avançar em direção à construção de uma proposta pedagógica efetivamente multicultural.

Quanto à inclusão dos negros nas atividades escolares, verificamos que existe um processo excludente que vem desde épocas escravocratas e que perduram em atitudes que foram enraizadas nas práticas diárias. Existem casos de educadores (as) que reproduzem estereótipos e agem de maneira preconceituosa, não têm conhecimento sobre as histórias das minorias, que precisam se subsidiar de metodologias para abordarem os conteúdos que levem ao questionamento das relações de poder.

Perpassam ainda pela desvalorização e preconceito em relação à cultura negra trazida pelos africanos. No cotidiano escolar podemos visualizar poucas ações que visam resgatar esses valores como uma forma de valorização e elevação de auto-estima dos alunos negros.

Santos, (2008) fundamenta esta posição política e epistemológica, argumentando que em tempos de globalização, da sociedade do consumo e da informação, a burguesia internacional tem na tese do fim da história, seu referencial epistemológico de celebração do presente e da idéia da repetição, que permite ao presente se alastrar ao passado e ao futuro, canibalizando-os. Com a derrota do “socialismo” e a consolidação da vitória da burguesia, para o autor, o espaço do presente como repetição foi se ampliando e, “Hoje a burguesia sente que sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história” (SANTOS, 2008, p.16).

O autor afirma ainda que essa mesma teoria “contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente”. Este sofrimento, por sua vez, é mediatizado pela sociedade de informação, se transformando “numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores”. E mais: “Essa trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia”.

Quando examinamos as falas e relatos de docentes sobre situações de conflitos étnico-raciais, percebemos concepções e saberes práticos que aceitam o que existe de relações raciais no Brasil, que não percebem a trivialização de sofrimentos, mobilizados por brincadeiras e constantes posturas omissas e discriminatórias e que olham posturas, gestos e concepções preconceituosas como fatalidades humanas.

Santos, (2008) nos permite perceber as falas docentes sobre as conflitualidades étnico-raciais dentro das escolas como elementos históricos mais amplos, que devem ser evitados, pois, tratar-se-iam de questões “retrogradadas”, já que na concepção do pensamento social hegemônico, o passado, os sofrimentos humanos, as injustiças, as opressões, o racismo, são vistos como elementos que

devem ser evitados e que seriam superáveis num futuro próximo e radioso, ou seja, um futuro como sinônimo de progresso.

Entretanto, Santos (2008) nos informa outro aspecto dessa discussão, ou seja, atualmente as energias do futuro parecem desvanecer-se, pelo menos enquanto o futuro continuar “a ser pensado nos termos em que foi pensado pela modernidade ocidental, ou seja, o futuro como progresso (SANTOS 2008). Ele nos diz, que os vencidos da história “descrêem hoje do progresso porque foi em nome dele que viram degradarem-se as suas condições de vida e as suas perspectivas de libertação.

Neste sentido, consubstanciado pelo mito da democracia racial, parece ser esclarecedor o entendimento de falas e concepções docentes que evitam a manifestação da conflitualidade que surge ou possa surgir quando da discussão em sala de aula sobre relações étnico-raciais no Brasil. Evita-se falar com os alunos sobre racismo no Brasil quando se afirma em várias escolas que: “Todo mundo é uma mistura”, “Quem é branco e quem é negro no Brasil?”, “Tem gente que procura o preconceito”, “Falar do ser negro é forçar a barra, nós somos brasileiros” e “Não vejo mais o preconceito no Brasil (...)”. Nessas afirmações ou perguntas (carregadas de gestos e posturas corporais que expressam certezas) que apareceram nos eventos sempre na parte inicial dos debates, procura-se de antemão afirmar que os conflitos raciais no Brasil não existem, e quando se manifestam, são localizados, individualizados ou fazem parte do repertório de outras pessoas que “procuram o preconceito”.

Estas situações, parecem mesmo revelar o que Boaventura (2008) diz sobre a morte da indignação, do espanto, a trivialização das conseqüências perversas da sutilidade das discriminações raciais no Brasil.

Em seguida, no calor dos debates e falas apaixonadas, buscam-se culpados, pois não se encontram respostas satisfatórias para diminuir ou evitar o conflito.

Mas, o que parece ocorrer com esses docentes, no momento que conflitos se revelam, é um sentimento de solidão dentro da sala de aula, pois, a conflitualidade nas discussões raciais aparece no momento em que o docente se encontra solitário, despido de uma base teórica e experiência prática de combate ao racismo, sem apoio institucional, restando a ele a culpabilização do outro como

melhor mecanismo de defesa e de proteção diante da solidão: “Os alunos têm apelidos entre eles por isso são preconceituosos”, “O preconceito vem dos pais”, “É difícil conscientizar as crianças de que elas são negras, pois elas se ofendem quando são identificadas como negras” e enfim, “Os negros são os mais racistas”.

Somado as outras questões como as condições de trabalho, as cobranças institucionais e uma formação profissional, que não contempla a das diversidades na prática de ensino, parecem que essas falas também revelam um mal-estar em relação à própria profissão. Nestas situações de reflexões raciais nas práticas de ensino, por outro lado, surge o sentimento de negatividade em relação ao outro, ao diferente, ao estranho ou em oposição a uma proposta educacional voltada para a edificação de uma harmonia, ou seja, o aluno negro “não pode”, “não tem” ou “não consegue”.

Ao final, para se evitar um conflito, crianças, jovens e docentes, vão se socializando no embotamento, na submissão e no silêncio. Enfim, a dinâmica dos debates nestes eventos, nos revela um círculo vicioso, entre predisposição em debater o tema e a incapacidade subjetiva de solucionar conflitos, que parece não se resolver.

Entretanto, não é somente a questão do conflito que surge nestes debates, mas também uma questão mais complexa, a tensão entre educar para igualdade e/ou educar para/na diferença.

Tensões entre a igualdade e a diferença na educação das relações étnico-raciais A tensão entre igualdade e diferença perpassa todo o contexto das discussões atuais sobre interculturalidade, multiculturalismo e relações étnico-raciais em educação.

E nesta discussão, as falas dos docentes também são reveladoras e nos dão a impressão de uma regularidade, pois, em diversos espaços escolares, se expressam sentidos e significações muito semelhantes sobre igualdade e diferença. Apesar de algumas falas se referirem as situações que não dizem respeito diretamente à questão racial no Brasil, o pano de fundo é a Lei 10.639.

A tensão entre igualdade e diferença está se constituindo atualmente como uma das reflexões mais férteis do interculturalismo e do multiculturalismo na educação e, o parecer 03 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de

2004, que fundamenta teoricamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação.

O diálogo no campo teórico que podemos realizar aqui, e que nos oferece uma chave de interpretação dessas tensões, são as formulações de Boaventura de Souza Santos (2008). Vera Candau, em um de seus escritos, nos informa que a questão da tensão entre igualdade e diferença é uma questão fundamental no momento atual:

“Para alguns a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Existem também posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano”. (CANDAU, 2001).

Ou seja, com o advento das questões multiculturais e da forte presença de movimentos sociais que reivindicam suas especificidades, não mais simplesmente baseado em questões econômicas, passamos a presenciar debates entre a luta pela igualdade ou pela afirmação de uma diferença. Entretanto, para a autora:

“O problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade”. “(...) não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o ‘mesmo’, à ‘mesmice’”.

Para fundamentar esta posição, ela cita Santos "temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.". (SANTOS, 2008, p. 462)

Entretanto, nas falas e relatos de professores, existe uma tensão entre educar para a igualdade e educar para/na diferença, pois, o que se expressam nessas falas são profundas dicotomias como: “Alguns professores dizem que não há necessidade de tratamento especial para negros, mas é preciso tratar todos de forma igualitária”, “Se a escola é para todos não se pode rejeitar o aluno envolvido com o tráfico”, “Querendo ou não nós vamos ter que lidar com a diferença na sala de aula”. Ou seja, a certeza que existe é a concepção de uma educação igualitária, entretanto, a diferença, que se torna cada vez mais presente na sala de aula, incomoda, instiga e questiona profundamente a concepção igualitária dominante.

Uma proposta interessante, mas para a sua realização, faz-se necessário um debate permanente entre os docentes, pois, num projeto educativo conflitual, que faz do conflito de conhecimentos um modelo pedagógico, ou como diz Santos (2008), uma “pedagogia das ausências” que possibilite a imaginação de modelos curriculares que nunca existiram, os professores deveriam exercitar novas sociabilidades étnico-raciais e novas posturas nas suas subjetividades.

Nas tensões entre igualdade e diferença, Santos (2008) propõe o exercício da hermenêutica diatópica, ou seja, a partir dos Topoi das culturas – que são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura –, mesmo considerando que esses são fortes e que são incompletos quanto a própria cultura a que pertence, faz-se necessário um diálogo dialógico. A partir do entendimento de que a incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo, para o autor, o objetivo da hermenêutica diatópica é ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenvolve, como um pé numa cultura e outro pé em outra.

Mas, este exercício dialógico requer a superação de algumas premissas teóricas como: a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural, pois todas as culturas são relativas e todas aspiram valores universais, porém, relativismo e universalismo, são filosoficamente incorretos por não permitirem diálogos interculturais sobre questões isomórficas; todas as culturas possuem concepções diferentes de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos; todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Esta incompletude provém da própria existência da pluralidade, pois, se cada cultura fosse completa, existiria apenas uma cultura e, por fim; todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos entre dois princípios de pertença hierárquica: o princípio da igualdade e o princípio da diferença.

O reconhecimento das incompletudes mútuas, é condição para o diálogo intercultural, é também um processo de construção de conhecimento, um processo coletivo e que pode evitar e combater o imperialismo cultural, sem falar no seu caráter emancipatório.

Santos (2008) quer nos informar que uma nova política de identidade e de diferença pressupõe um novo paradigma epistemológico, isto é, que não há ignorância em geral tal como não há conhecimento em geral. Na ciência moderna, a ignorância é o caos e o conhecimento é a ordem, conhecer dentro do paradigma moderno é percorrer uma trajetória do caos à ordem, aqui também se quer afirmar que a diferença é o caos e, portanto, ignorância é conhecer significa superá-la pela ordem do universalismo anti-diferencialista.

Portanto, na hermenêutica diatópica, o conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõem outro paradigma de conhecimento, que tenha como ponto de partida a ignorância como colonialismo e o conhecimento como solidariedade.

Nessa perspectiva, conhecer significaria a trajetória do colonialismo à solidariedade.

Como afirma Vera Candau:

“O multiculturalismo é um dado da realidade [...]. Pode haver várias maneiras de se lidar com esse dado, uma das quais é a interculturalidade. Esta acentua a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais”. (CANDAU, 2001)

Entretanto, o exercício da perspectiva intercultural não é ingênuo. Devemos ter a consciência de que nas relações sociais não existem somente diferenças, mas também desigualdades, assimetrias de poder e conflitos. No entanto, a interculturalidade como proposta pedagógica:

Parte do pressuposto de que, para se construir uma sociedade pluralista e democrática, o diálogo com o outro, os confrontos entre os diferentes grupos sociais e culturais são fundamentais e nos enriquecem a todos.

Concordando com a autora e percebendo as falas docentes, considero que esta é uma questão difícil, pois, como verificamos, tem-se muita dificuldade em lidar com as diferenças.

A sociedade, os professores e a escola estão informados por uma visão cultural hegemônica de caráter monocultural. O diferente nos ameaça, nos confronta, e os professores se situam em relação a ele de modo hierarquizado.

Mas, conforme Candau: “A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorecem os processos de negociação cultural, a construção de

identidades de 'fronteira', 'híbridas', plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social”.

As questões étnico-raciais que a Lei 10.639/003 suscita na educação, geram desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. Por outro lado, a Lei não é de fácil aplicação, pois trata de questões curriculares que são conflituais, desconsiderados como relevantes ou questionam e desconstroem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis.

A questão curricular se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes.

A aprendizagem que podemos tirar dessas visitas em escolas de Ensino Básico, é a necessidade de mobilizar constantemente e cotidianamente essas discussões, desconstruir paradigmas e enfrentar inevitáveis conflitos na sala de aula para articular e promover uma perspectiva intercultural, baseada em negociações culturais, favorecendo um projeto comum, onde as diferenças sejam patrimônios comuns da humanidade.

No relacionamento entre alunos, alunas e professores, muitas vezes a discriminação é velada, com um sentimento de surpresa manifesta pelos alunos ao contatarem com uma professora negra, como nos informaram os alunos em seus depoimentos alegando que a maioria dos professores são brancos, surgindo várias indagações quando se deparam com uma professora negra; a senhora é professora mesmo, não é estagiária onde a senhora estudou.

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO TRABALHO

Apesar do reconhecimento do efeito nocivo que é acarretado pela ocorrência de práticas discriminatórias no espaço escolar, já existe uma compreensão da necessidade de discutir a questão étnica-racial e a história da população negra como elementos necessários para superação da rejeição dos sujeitos a seu pertencimento étnico-racial. Os professores colaboradores da pesquisa argumentaram a necessidade de formação para o tratamento adequado da questão, alegaram insegurança ao abordar a temática em sala. A maioria respondeu que discute a questão, porém, sem embasamento teórico, sem ter segurança no que está falando, as informações são vagas, textos de revistas ou jornais, há uma preocupação em ter em mãos materiais apropriados, que não estão disponíveis nas escolas onde lecionam.

A manifestação comportamental do preconceito racial (discriminação racial) cria a desigualdade racial, portanto, o comportamento discriminatório é mais importante que o preconceito racial numa análise histórica e sociológica que tente compreender as relações vivenciadas na escola.

Quanto ao racismo, a primeira dificuldade para defini-lo e assumir sua existência entre nós advém do fato de ele constituir-se uma prática social negativa, cruel, humanamente repreensível, com a qual ninguém, em sã consciência quer se identificar.

No caso específico da questão racial, a ambigüidade continua sendo uma das formas ardilosas do racismo brasileiro se manter e se expressar. Segundo Borges Pereira (1996):

Dentre tantas outras características que definem o modelo racial brasileiro, características que o definem e não permitem que seja comparado com outros que o mundo conhece, a ambigüidade é uma delas. Combatê-la sim. Estigmatizá-la, não conduz a lugar algum. Ignorá-la também não. A ambigüidade é o dado de uma realidade desafiadora e movediça, plena de meios-tons, e como dado deve ser tratada. (p. 75).

Esse racismo ambíguo tem possibilitado formulações discursivas e ideológicas muito peculiares sobre a realidade racial brasileira.

Nos dias atuais, o racismo tem se manifestado de maneira muito evidente, quando se tenta negar a humanidade das pessoas negras, comparando-as por

meio de seus atributos físicos a coisas, doenças e animais. Essas comparações são naturalizadas na cultura brasileira, ou seja, de tanto inferiorizar as pessoas negras nos textos e imagens dos livros didáticos, passam despercebidas aos olhos e ouvidos da maioria da população, dos professores e alunos no cotidiano da escola.

O racismo revela-se basicamente em três níveis: individual, institucional e cultural. No nível individual, um membro de um grupo racial julga-se superior a outro simplesmente por pertencer ao grupo tido como superior. O racismo acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do que é inferioridade, transforma as diferenças em desigualdades.

No nível institucional, o racismo dispõe as instituições a serviço dos pressupostos do racismo individual; limita a partir de algumas práticas institucionais as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de pessoas a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno.

No nível cultural, pode ser entendido como a expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de um grupo étnico-racial com relação a outro; ou seja, o racismo se expressa na cultural quando todos os saberes produzidos pelas sociedades milenares africanas, por exemplo, não tem o valor cultural de saberes greco-romanos.

Para decodificar a natureza das desigualdades experimentadas pelo aluno negro na escola é fundamental ter em mente que pessoa alguma quer ter seu comportamento associado a preconceitos, discriminações e racismo, ou seja, visto sob a lente de condutas socialmente condenáveis.

Trabalhar na dimensão da incerteza que é suscitada pela presença do outro é elevar o pensamento ao complexo, considerando o múltiplo, o certo e o incerto, o lógico e o contraditório. Mas a sociedade do eu se apresenta de modo totalitário. Nela não há espaço para o novo. Existe a impossibilidade de uma relação dialógica, pois ela não percebe essas diferenças como transitórias e remediáveis pela ação do tempo, ou modificáveis pelo contato cultural. Há uma cristalização de pensamentos em idéias estereotipadas, o que pode deflagrar um mal-estar diante do outro, demarcando uma distância de reconhecimento e prestígio entre sociedades distintas. Tal comportamento é denominado preconceito.

Para Heller (1988), o preconceito está pautado em um forte componente emocional que faz com que os sujeitos se distanciem da razão. O afeto que se liga ao preconceito é uma fé irracional, algo vivido como crença, com poucas possibilidades de modificação. O preconceito difere do juízo provisório, já que este último é passível de reformulação quando os fatos objetivos demonstram sua incoerência, enquanto os preconceitos permanecem inalterados, mesmo após comprovações contrárias.

Os sujeitos que possuem tal crença constroem conceitos próprios, marcados por estereótipos, que são os fios condutores para a disseminação do preconceito, pois se encontram em consonância com os interesses do grupo dominante, que utiliza seus aparelhos ideológicos para difundir a imagem depreciativa do negro.

Nesse sentido, o estereótipo leva a uma "comodidade cognitiva", pois não é preciso pensar sobre a questão racial de modo crítico, uma vez que já existe um (pré) conceito formado, fazendo com que os sujeitos simplesmente se apropriem dele, colaborando para a acentuação do processo de alienação da identidade negra. Esses estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita, ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando a sua inclusão social.

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

De acordo com Goffman (1988), o termo estigma é de origem grega e se referia a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar o seu desvio e atributos negativos com a imputação do estigma, servindo de aviso para os "normais" que deveriam manter-se afastados da pessoa "estragada", "impura", "indigna" e "merecidamente" excluída do convívio dos "normais".

A impressão do estigma depende da visibilidade e do conhecimento do "defeito". A partir dessa confirmação, o sujeito torna-se desacreditado em suas potencialidades, passando a ser identificado não mais pelo seu caráter individual,

mas de acordo com a sua marca, destruindo-se a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade.

No caso da população negra, o seu defeito é evidente, já que sua cor a denuncia, passando então a experimentar no seu próprio corpo a impressão do estigma e, a partir deste, ser suspeito preferencial das diversas situações que apresentam perigo para a população.

A princípio, os grupos homogêneos como a família produzem uma cápsula protetora que faz o sujeito se sentir menos agredido, mas, ao entrar em contato com a diversidade social, passará a dimensionar as violentas atribuições dadas as suas diferenças físicas.

Desse modo, o momento em que estigmatizados e normais se encontram numa mesma situação social é o instante no qual se evidenciam todas as diferenças, causando incômodos para ambas as partes. Nesse encontro, o estigma parece tomar uma proporção ainda maior, e os estigmatizados sentem-se inseguros frente ao olhar do opressor, por não saberem quais atribuições estão sendo dadas.

Seria como se fossem cruamente invadidos por avaliações estereotipadas que reduzem a sua identidade ao seu defeito.

Dessa forma, as populações negras foram estigmatizadas no imaginário social como inferiores, primitivas. Os seus costumes e crenças eram desacreditados e considerados ilegítimos ao olhar do branco. Essa condição foi consolidada no imaginário social com a naturalização da inferioridade social dos grupos subordinados.

A elaboração desses conceitos teve início no final do século XIX, com a construção da teoria das diferenças inatas e permanentes entre brancos e não-brancos. Essas elaborações influenciaram de modo marcante a compreensão das ciências sociais sobre a questão racial. Essa prática, que utiliza critérios de raça para segregar, humilhar, discriminar, foi denominada racismo.

Três escolas emergiram nesse período. A etnológico-biológica acreditava que a inferioridade das raças estava ligada às diferenças físicas, podendo explicar outras diferenças culturais. Para comprovar suas elaborações, cientistas dedicavam parte de seus estudos a medir crânios e esqueletos, na busca de provar

a correlação entre os caracteres inatos e culturais, levando a uma acentuação do caráter primitivo de determinadas raças (Skidmore, 1976).

Houve uma perspectiva histórica que definia as raças como estando permanentemente diferenciadas umas das outras, afirmando que ao longo da história teria havido o triunfo das raças criadoras (anglo-saxônicas). Essa corrente mantinha o culto ao arianismo acreditando que a população anglo-saxônica teria alcançado o mais alto nível de civilização, passando de maneira "natural" a conquistar o mundo de modo crescente.

Por último, a terceira escola, denominada Darwinismo Social, segundo a qual as raças humanas haviam passado por um processo evolutivo em que as raças superiores teriam predominado e as inferiores estavam fadadas ao desaparecimento.

Essas construções científicas vieram contribuir para a consolidação do estereótipo do negro no imaginário social, acreditando que a distinção moral "estava contida" na essência racial, ou seja, características depreciativas como: "negro não sabe falar, não tem educação, não pode ser bonito, não é inteligente, não pode liderar" estariam ligadas a questões fenotípicas, isto é, uma redução do cultural ao biológico, desvalendo-se as características individuais e sociais. As marcas do corpo ou caracteres físicos demarcam as distâncias e os locais ocupados no prestígio social.

Por meio de um traço objetivo — caracteres físicos —, indica-se o caminho para construções arbitrárias, baseadas na ideologia dominante, as quais passam a atribuir significados que desqualificam a identidade da população negra.

Essa associação do caráter social está contido na essência racial leva a perceber a subjetividade da população negra como fixa, acabada e imutável nas atribuições negativas, portanto, com pouca ou nenhuma possibilidade de mobilização. Essa naturalização do caráter social foi uma forma de justificar a diferença de tratamento, status e prestígio, levando a uma relação racista, perversa e nociva. Uma idéia biológica errônea, mas eficaz o suficiente para manter e reproduzir a ideologia dominante nos seus objetivos de reproduzir as diferenças e privilégios consolidou a suposta superioridade branca, que passou a ser sinônimo de pureza, nobreza estética e sabedoria científica. Em contrapartida, a cor negra passou a ser sinal do desrespeito e da descrença (Guimarães, 1999).

Essa manifestação de desigualdade de poderes e direitos não possui uma origem natural, como foi pensado anteriormente, mas partiu de uma construção social sem base objetiva decorrente de representações ideológicas que englobam crenças e valores de um grupo dominante que busca manter a ordem social ou o ideal do ethos branco.

Seu objetivo é sustentar as relações assimétricas e monopolizar as idéias e ações de um determinado grupo, mantendo-o preso e dominado por esses conceitos, falseando a realidade, ocultando contradições reais, construindo no plano imaginário um discurso aparentemente coerente e a favor da unidade social. Parece haver interesse na transmissão de uma ideologia inferiorizadora, que objetiva dominar, dividir, eliminar, desculturalizar, embranquecer, perpetuando mitos e estereótipos negativos referentes à população negra.

A conseqüência desses atos discriminatórios é a fragilização e a denegação da identidade coletiva, na qual estão contidos toda uma historicidade e valores culturais. Essa apropriação do discurso social é possível, pois a estrutura subjetiva — identidade — é relacional, formada a partir da relação progressiva e dialética entre "eu" e os "outros". Mediante as semelhanças e diferenças, ou seja, os contrastes passaram a distinguir o sou/somos e não sou/não somos.

O referencial externo passa a ser condição fundamental para a elaboração da imagem individual. A nossa identidade responde ao discurso alheio. O entendimento que tenho de mim está diretamente ligado à minha compreensão do outro, algo que está fora, mas, ao mesmo tempo, fornece condições para que o sujeito exista. Nesse sentido, a construção da identidade, assim como sua manutenção, se constituirá dentro do processo social, quando o olhar do outro poderá ou não proporcionar o reconhecimento ou sentimento de pertença ao grupo social.

A condição acima citada parece estar resumida em uma afirmação enfática do sociólogo Berger (1991): "A dignidade humana é uma questão de permissão social". A princípio, ela nos causa certo impacto, mas, ao analisarmos as conseqüências do preconceito racial, percebemos que se encontra coerente com a afirmação citada, pois o preconceito inviabiliza o reconhecimento da dignidade do sujeito, comprometendo a sua inclusão social.

Esse estado de não-permissão social concretiza-se quando percebemos a falta de pertença, uma invisibilidade na participação dos negros no poder político e uma limitada inserção na sociedade.

Os negros se vêem descartados dos principais centros de decisão política e econômica, sofrendo desvantagens no processo competitivo e em sua mobilização social e individual. Isso significa "simbolicamente" um corte de poder e uma exclusão social, levando à alienação e à depreciação da identidade pessoal e étnica (d'Adesky, 2001).

O preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas a sua própria consciência, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem preconceituosa apresentada. Muitos negros são induzidos a acreditar que sua condição inferior é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos, isto é, assumem a discriminação exercida pelo grupo dominante.

Nesse momento, surge a idealização do mundo branco e a desvalorização do negro, construindo-se a seguinte associação: o que é branco é bonito e certo, o que é negro é feio e errado.

Devido a esse processo de alienação de sua identidade individual e coletiva, há um distanciamento, por parte dos negros, das matrizes culturais africanas, chegando eles, em alguns momentos, a tratar com menos valor seus atributos negros, podendo, inclusive, não questionar os estereótipos e situações preconceituosas, com medo de não ser aceitos pelo seu grupo social, preferindo permanecer submissos.

Ao incorporar esse discurso ou omitir-se frente a ele, o sujeito negro dá início ao processo de auto-exclusão. Nesse momento, o preconceito cumpre o seu papel, mobilizando nas suas vítimas sentimentos de fracasso e impotência, impedindo-as de desenvolver autoconfiança e auto-estima (Ferreira, 2000).

O preconceito racial cria uma ação perversa que desencadeia estímulos dolorosos e retira do sujeito toda possibilidade de reconhecimento e mérito, levando-o a utilizar mecanismos defensivos das mais diversas ordens, contra a identidade ou o pensamento persecutório que o despersonaliza e o enlouquece. Nessa perspectiva, é fortalecida a idéia de dominação de grupos que se julgam

mais adiantados, legitimando os desequilíbrios e desintegrando a dignidade dos grupos dominados.

Essas elaborações preconceituosas parecem estar, assim, a serviço de um grupo dominante que objetiva manter sob coerção grupos considerados subordinados. A sua forma de consolidação e constante atualização ocorre nos espaços microssociais, representados pelas diversas instituições, como escola, família, igreja, meios de comunicação.

A sua forma de manifestação, em geral, é feita de modo sutil, com toda a legitimação social no que se refere aos métodos e à garantia da sua conseqüente eficácia. Assim, escolhi um daqueles espaços — a escola — como universo de investigação, que pode ser campo fértil para a difusão do preconceito, mas que poderá ser instrumento eficaz de prevenção e diminuição do mesmo.

Diversos autores; Iolanda de Souza, Isabel Aparecida dos Santos, Rachel de Oliveira, Borges Pereira, Ana Célia Silva, Eliane Cavalleiro preocuparam-se com a relação entre racismo e educação, desenvolvendo pesquisas nessa linha. Uma delas foi realizada por Cavalleiro (2001), com crianças pobres da periferia urbana, e tinha como objetivo verificar de que forma estigmas e estereótipos se fixam na vida da criança negra na educação infantil.

Para tal, foram analisadas ilustrações sobre o segmento social negro nos quais foi possível observar como se estruturava o mundo simbólico e de que forma as crianças olham o mundo e são olhadas por ele. No universo investigado, incluiu-se também o sistema educacional.

Por meio das ilustrações, foi possível observar qual a compreensão tida pelos dois mundos: brancos/negros. O branco foi representado como vinculado ao que é civilizado, urbano, bem apresentado, sorridente, enquanto o negro seria o inverso: meio rural ligado ao trabalho físico, desprovido de dinheiro e de possibilidades. A imagem do negro é mutilada de atribuições positivas, é representada pelas crianças como um mundo triste, marcado pela violência e pela distância real e simbólica entre branco-negros.

A criança negra poderá ser submetida a uma violência simbólica, manifestada pela ausência da figura do negro no contexto escolar, ou pela linguagem verbal – insultos e piadas – proveniente do seu grupo social,

demonstrando de modo explícito o desrespeito dirigido a essa população, aprendido muito cedo pelas crianças brancas.

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

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

A população negra poderá acabar por negligenciar a sua tradição cultural em prol de uma postura de embranquecimento que lhe foi imposta como ideal de realização. Esse posicionamento foi decorrente da internalização de que "embranquecer" seria o único meio de ter acesso ao respeito e à dignidade. Esse ideal de embranquecimento faz com que a criança deseje mudar tudo em seu corpo.

Essa postura é ainda reafirmada pela linguagem não-verbal, quando estudos demonstram que parece haver uma ausência de contato físico afetivo dos professores para com as crianças negras, demonstrando a rejeição do seu grupo social e causando-lhes sofrimento. A sua cor não é reconhecida, havendo uma aparente falta de acolhimento por parte das pessoas "autorizadas" (educadores), que silenciam ou se omitem em face de uma situação de discriminação. "Tal postura denuncia a banalização do preconceito e a convivência dos profissionais com ele (Romão, 2001)".

É possível observar que há uma aparente falta de intervenção por parte dos educadores em tal problemática. Alguns fatores que estariam implicados em tais questões seriam: Os educadores poderiam estar imbuídos de forte impregnação da ideologia dominante, que oprime e nega tudo aquilo que se distancia do padrão estabelecido, impossibilitando-os de pensar numa perspectiva multicultural.

Mitificação da instituição Escola, acreditando que ela seria a detentora de um suposto saber e, por conseguinte, "dona da verdade", intimidando alguns educadores a não macular tal imagem, não questionando determinada postura ou a adoção de determinado material didático, permanecendo a sensação de mal-estar que não é significada, ou seja, não é falada, dando continuidade ao silêncio e à cumplicidade com determinadas atitudes. Falta de preparo dos professores para lidar com a questão racial em sala de aula, desencadeando a difusão da discriminação racial. Essa falta de preparo impossibilita a decodificação e a intervenção do educador em situações que denotem sinais de preconceito.

5.1 Educação Anti-Racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor

A pesquisa cujos resultados apresentados aqui, foi realizada em uma escola pública, localizada na cidade de Sengés, interior do Paraná, e apresenta em seu quadro, atualmente, quase 700 alunos e alunas, oriundos de diversas classes, realidades e origens sociais, distribuídos em três períodos escolares, cuja maior concentração é no período da manhã. Em seu aspecto físico, além da parte administrativa, o prédio escolar conta com uma quadra coberta, refeitório, dez salas de aula, uma sala de informática (S.A.I.), e biblioteca.

O mito fundador da cidade cita a presença de imigrantes norte americanos, alemães, italianos, poloneses na sua formação populacional. A história oficial não contempla negros nem índios. Apesar dessa lacuna, observamos na cidade um grande contingente populacional afrodescendente.

Os alunos do ensino fundamental estudam no período diurno. O ensino médio funciona em três períodos, alguns alunos já trabalham no comércio local, propriedades rurais da família e outros, sendo no período noturno a maior concentração de alunos trabalhadores.

Os alunos participam das atividades organizadas pela escola e entidades do município como: concurso de poesia dança campeonatos esportivos e outros. São pequenos ganhos que diante das necessidades representam muito.

As famílias se deslocam com frequência gerando evasão escolar, principalmente no ensino médio, o principal motivo desses deslocamentos é procurar oportunidades de trabalho em outras cidades, Sorocaba, Curitiba, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Itapeva, Itararé e outras. No geral são meninos e meninas alegres, curiosos, cheios de vitalidade. Dizem que querem estudar para ser alguém na vida, ter uma profissão, ter trabalho, concluir seus estudos o mais breve possível.

É um colégio mantido pelo governo do Estado, geograficamente o colégio situa-se no centro da cidade que possui 17 mil habitantes.

O quadro de professores é sempre estável e a maioria se constitui de mulheres, sendo a maioria desses professores efetivos. Os demais que compõem o quadro de docentes da escola são contratados pelo sistema de PSS (Admitidos temporariamente).

As histórias dos professores são semelhantes. São filhos e filhas de agricultores, pequenos comerciantes, funcionários públicos e operários, cursaram ensino médio na cidade onde nasceram depois fizeram graduação em faculdades da região, a maioria dos professores é especialista em sua área de atuação.

No primeiro momento foi feita a seleção dos professores participantes, em seguida explicou-se o motivo da abordagem e da entrega do questionário a cada um dos selecionados. Ressaltou-se que as respostas deveriam ser sinceras, sendo estas de grande importância para o trabalho. Ficou previamente estabelecida uma data para a devolução das questões devidamente respondidas.

Após o recolhimento das mesmas, partiu-se para o momento de análise e confronto dos dados relevante para a pesquisa. O instrumento utilizado foi o questionário através de questões sobre o livro didático de história. A aplicação do questionário possibilitou a obtenção de dados indispensáveis para o trabalho em questão.

Os professores colaboradores da pesquisa acreditam ser fundamental envolver a comunidade escolar nesse debate, e a SEED (Secretaria Estadual de Educação do Paraná), contribuir efetivamente com esse processo, disponibilizando subsídios e material didático; oferecendo cursos de formação específica e acompanhamento sistemático para driblar a falta de planejamento e de estudos

dos professores, transformando o debate em rotina nos seus espaços de discussão.

As falas dos professores em sua quase totalidade são impregnadas pela vontade de contribuir com o desvelamento do racismo no espaço escolar, ao mesmo tempo em que esbarram nos limites pessoais e institucionais que lhes são apresentados.

Nem sempre é fácil estabelecer um diálogo sobre temas polêmicos: política, religião, sexo, machismo, racismo. Porém são temas que, por causa de sua importância, não podem permanecer fora da pauta de discussões sobre educação e cidadania.

Por causa do racismo ainda existente no Brasil, direitos não tem sido respeitados: direito ao trabalho, à permanência na escola, moradia digna, o que em muitos momentos põe em xeque a democracia brasileira. Ideologias, estereótipos e praticas discriminatória continuam influenciando nossa realidade.

Se for nosso desejo ver constituído no Brasil uma democracia em que seja possível a todo cidadão usufruir satisfatoriamente da estrutura do bem-estar social, necessitamos, então, garantir a conquista da cidadania a todos.

Se soubermos que são prejudiciais para o desenvolvimento de toda criança ofensas verbais, rejeição e constrangimentos precisamos então nos esforçar permanentemente para promover uma educação anti-racista.

Não é possível uma sociedade democrática se não nos comprometermos a banir do cotidiano escolar todas as atitudes e os comportamentos que o protegem, o disseminam e mantém relações hierárquicas entre os seres humanos.

A experiência tem provado que a abominação do racismo não o elimina, antes lhe permite metamorfosear-se, modernizar-se, ganhar novos argumentos.

Não é possível nem desejável calar o repúdio imediato aos atos de vandalismo racista, mas é necessário evitar o risco de um discurso "marginal" e moralista.

A luta contra o racismo não pode consistir em proclamar princípios universalistas, que não são senão a face iluminada de uma imagem da sociedade na qual o racismo é a face sombria, mas deve reconstruir espaços sociais e políticos, isto é, a consciência das oportunidades e das possibilidades de uma população escolher o seu futuro combinando identidade cultural e eficácia econômica. (TOURAINÉ A., 1993, p.45).

A reconstrução destes espaços sociais e políticos exigem um investimento a longo prazo a vários níveis e diz respeito a um novo cidadão, capaz de ser sujeito dessa reconstrução.

Deixando de lado a questão das vítimas da violência e mesmo a própria violência, o que nos fica de perturbante é a juventude dos elementos destes grupos. Que aconteceu? Apenas uma crise passageira? Uma crise que se articula com a crise dos valores, com a crise econômica, social e política, agonizada na última década? Influência dos nacionalismos europeus? Seja qual for a parte que cabe a cada uma destas explicações, a verdade é que é da nossa responsabilidade como cidadãos.

E desta responsabilidade estão conscientes os próprios jovens. Um número crescente de grupos e associações tem marcado a sua posição de repúdio, mas, sobretudo, a necessidade de refletir sobre o fenómeno e de desenvolver estratégias de mudança.

Têm-se realizado sessões de debate, organizadas por jovens, por vezes com a colaboração de Escolas ou de outras instituições, dirigidas principalmente a jovens, sob o tema lato de "Racismo e Xenofobia".

Intervindo, já com certa regularidade, nestes debates parece-nos importante refletir sobre esta estratégia, sobre os seus resultados e impacto.

É, quanto a nós, uma estratégia a desenvolver, tendo em conta os seus limites.

Abrangendo um número de pessoas variável, tem, em geral, um público ativo e interessado em esclarecer dúvidas, em obter uma informação mais alargada e também em marcar, com a sua presença, uma opção, uma visão das relações inter-grupos, uma vontade de se situar explicitamente na posição "anti-racista".

No seu conjunto, a posição "anti-racista" tem aqui uma expressão afetiva e unilateral, "trata-se de dar e oferecer e não de receber e aceitar como se poderia esperar de uma troca cultural". Esta é provavelmente uma das características fortes da luta anti-racista, neste momento: constituir-se como a expressão de bons sentimentos, de entrega ao Outro da nossa solidariedade, da nossa crença nos direitos humanos, da nossa vontade de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

No que diz respeito ao seu conteúdo a vivacidade dos debates permite por um lado abranger muitos dos problemas atuais neste domínio, mas, por outro lado, nem sempre é possível um aprofundamento e um esclarecimento suficiente.

Com efeito, se o orientador (ou orientadores) da sessão pode realizar um trabalho rigoroso para o arranque do debate, o seu desenvolvimento depende das questões que lhe são levantadas.

O trabalho com a Educação e diversidade étnico-racial deverá trazer a proposta de que o nosso papel, enquanto professores, não é o de, somente, transmitir os conteúdos curriculares, mas o de organizar situações de aprendizagem, que conduzam os alunos à construção de uma aprendizagem significativa de forma natural e espontânea, que jamais será esquecida.

Por isso, nenhum professor pode silenciar-se diante do sofrimento de um aluno que não é aceito pelo grupo por algum estereótipo devemos sim, proporcionar momentos nos quais, os alunos aprendam à importância da diversidade.

“Numa sociedade em conflito, o papel do educador só pode ser crítico e revolucionário. Seu papel é o de inquietar, incomodar perturbar: a função parece ser esta: à contradição (opressor e oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição” (GADOTTI, 1988, p. 120).

A escola deve deixar de lado o seu papel de mera repetidora de conhecimento ousando assumir o seu papel de transformadora, pois não basta aceitar verdades prontas que lhe são impostas, mas sim verificá-las para só depois colocá-las em prática, por isso nós, professores, temos que construir com nossos alunos o princípio de que as diferenças entre os seres humanos é um valor e não deve ser utilizada para inferiorizar as pessoas, com isso a nossa prática pedagógica tem que estar interagindo com um ser humano politicamente correto, ou seja, participativo, responsável, comprometido, criativo e acima de tudo que seja capaz de conviver com as diferenças.

As crianças, os jovens de hoje serão os adultos de amanhã; se for possível levá-los a compreender o que se passa no mundo, talvez se criem em muito deles atitudes de tolerância, de aceitação dos outros diferentes deles próprios e talvez alguns militasse nos movimentos pacifistas, anti-racistas.

A educação para a diversidade visa uma radicalidade democrática, mais especificamente uma prática transformadora.

Não basta apenas “fazer de conta” é necessário colocar a mão na massa é preciso acima de tudo não ficar só no discurso porque nós professores devemos oferecer uma educação para a diversidade, comprometida com a transformação e emancipação humana, percebendo assim “que a minha prática, por não ser neutra, exige de mim uma tomada de posição que leve sem dúvida a uma transformação social” (FREIRE. 2006) sempre tendo em mente que o fato de existir uma lei que deve ser aplicada no âmbito nacional, é vista como o início de uma grande luta a favor da igualdade racial.

Com efeito, a abolição da escravatura nas várias partes de toda – a – América não havia libertado o negro da pesada cadeia de preconceitos seculares. A sua alma continua presa aos grilhões do seu complexo de inferioridade coletivo.

Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, eram vistos como mercadoria nas mãos de seus proprietários.

Nega-se então ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileira, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, segundo diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas – Raciais do jeito que está é injusto demais, pois a trajetória da população negra brasileira, desde o seqüestro na África, é marcada pela luta contra o preconceito, a discriminação e o racismo que marcaram e continua marcando a vida dessa população Infelizmente quando nos remetemos ao tema da diversidade étnico-racial, devemos denunciar a existência “camuflada” do racismo em nossa sociedade, que vem na maneira de piadinhas, novelas, cartazes, livros didáticos.

Os resgates de todos os aspectos que introduziram o preconceito e o racismo de forma histórica revelam que as causas desse tipo de atitude estão enraizadas num inconsciente coletivo onde os estereótipos racistas são tratados de modo banal.

Se trabalhado nas escolas e tratado com maior ênfase e respeito podem trazer futuramente resultados positivos no sentido de desconstruir o problema que há muito tem sido enfrentado pela raça negra. “Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo é natural que venha á tona o

sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial.” (MUNANGA. 2006 p.115)

É invejável e inegável a contribuição da cultura africana sobre a nossa sociedade que foi construída, em boa parte, por esse povo que jamais recebeu reconhecimento por isso, foram sim deixados de lado, isto é, colocados à margem da sociedade sendo assim esquecidos pelo poder público.

A sociedade brasileira tem uma enorme dívida com a população afrodescendente, que só será paga quando formos capazes reconhecer a presença do negro no Brasil de maneira positiva, além disso, temos que compreender que a cor da pele não é um fator desagregador e sim uma proteção natural, a melanina, por isso o racismo não tem razão de ser.

A escravidão se deu por questões financeiras e não foi porque um povo era mais atrasado que o outro, sendo assim o racismo não foi causa da escravidão e sim sua conseqüência, porque para manter o domínio os colonizadores tinham que inferiorizar seus escravos, ou seja, o escravismo surge, tendo como base a superioridade do senhor o que implica na inferioridade do escravo.

“A sociedade brasileira pelo fato de sustentar-se no modo de produção capitalista, tem produzido desigualdades e a exclusão. Na modernidade, a tradição filosófica e política sempre se pautaram (a menos na teoria) nos princípios de liberdade, igualdade, direitos humanos e democracia como valores universais. Já a tradição econômica é muito menos explicativa e restritiva no conhecimento dos direitos básicos universais de todos. Isso atualmente significa que o pensamento neoliberal só “concede” direito a quem trabalha a quem toma iniciativas, a quem sabe competir, enfim, a quem produz ou é proprietário dos meios de produção de riqueza.

Como posso declarar, segundo a Constituição Federal de 1988, em sua consciência, que todos são iguais perante a lei, ou seja, que todos desfrutam das mesmas oportunidades, não se justificando então privilégios em razão de raça, sexo, idade, religião e outros fatores, no entanto quando esse capítulo da Constituição diz respeito a população negra, isso já toma outra visão, por que como ela pode desfrutar dos mesmos direitos com os demais cidadãos, quando a população de afro-descendentes brasileira forma a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria, no entanto enfrentam muitas

desvantagens quando se é revelada sua condição socioeconômica, além disso a propriedade dos meios de produção e riqueza lhe é negado, assumindo assim o papel a margem da sociedade.

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou.

O africano não foi escravizado porque era negro, mais sim por necessidade de expansão do capitalismo mercantil e por necessidade de exploração das novas terras das Américas. Sobretudo foi escravizado para produzir bens a serem comercializados.

Nasce então o negro como mercadoria sempre relegada ao plano inferior surge então um novo fenômeno: o racismo. Que é nada mais nada menos do que uma justificativa de um ato que não encontra explicações para sua existência.

Conforme mencionado anteriormente na pesquisa, devemos discutir no interior da escola e além dos seus muros o significado da importância da educação para a diversidade, no entanto o primeiro passo é superar a crença que no Brasil vivemos uma democracia racial e cultural com essa visão é importante destacar o racismo à brasileira que prega sermos todos iguais, porém, as diferenças não são reconhecidas.

Segundo Martinho Junior da Silva (1997, p. 177):

O racismo à brasileira é difícil de ser combatido, porque ele é dissimulado, hipócrita, ardiloso, engenhoso e mascarado e emprega o pomposo nome de democracia racial, usando a tática das cores do camaleão nenhuma outra modalidade conseguiu ser mais dissimulada.

5.2 O Cotidiano Escolar em Análise

Procurando compreender como acontece a ação do currículo em sala de aula e como o livro didático utilizado possibilita o envolvimento histórico da escola e do currículo como instrumento de materialização de ideologias que reforçam as desigualdades sociais procurou-se utilizar-se de leituras pertinentes ao objeto de

estudo, observações, registros de situações que foi presenciado em ocasiões diversas; na sala de aula, sala dos professores, intervalo das aulas.

- Entre os alunos os apelidos; ele é pretinho, mas o apelido dele é chocolate, samba-do-criolo-doido, nega maluca, Nescau entre outros.

A opção pelo ensino público justificou-se primeiro pela preocupação que tenho com a construção de um ensino de melhor qualidade em que possam ter acesso e atender as camadas mais pobres da população. Certamente não existe a pretensão de apontar soluções salvadoras, mas espero contribuir com reflexões e indicativos pertinentes a esta realidade em estudo.

O segundo aspecto que moveu minha opção foi o fato de que a maior parte das minhas atividades como profissional da educação foi desenvolvida nos diferentes níveis da escola pública: Ensino Médio, Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo assim, o fato que motivou a opção por realizar o estudo desta temática, se deve por ser o local em que desenvolvo minha atividade profissional como professora.

Apesar das dificuldades a pesquisa possibilitou compreender como as linguagens presentes nos livros didáticos ajudam na manutenção de identidades dominantes reforçando a condição de inferioridade do povo negro.

Este estudo levou-me a entender como a escola tem sido conservadora e excludente ao se pautar em um modelo de currículo que poderíamos denominar embranquecido, homogeneizante e excludente, diante da ausência de conteúdos que possam contribuir, por exemplo, para que os alunos negros se vejam contemplados e, também, diante do silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais.

De acordo com Cavalleiro:

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Ai, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça. (2001, p.87).

Silêncio este que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, diante de um currículo que não respeita as diferenças.

Cavalleiro (2001), também apresenta em seu trabalho a necessidade de que a escola contemple a diversidade racial e cultural de seus alunos ao mostrar as tensões existentes nas relações raciais na escola, da mesma forma que ocorre em outros âmbitos da sociedade.

Somando-se a tudo isso, a criança negra também não encontra na escola modelos de estética que afirme ou legitime a cor de sua pele de forma positiva, pois geralmente os professores encontram-se com poucos subsídios para lidar com os problemas de ordem racial.

Os professores desconhecem a história e a cultura do povo negro e silenciam diante das situações de discriminação que as crianças vivem. Na sala de aula não se discute a questão do racismo nem como é difícil ser negro no Brasil, e não é raro as crianças negras ficarem apontando o dedo na expectativa de dar uma resposta à pergunta do professor, sem serem chamadas; poucas vezes lhes é dado assumir papéis que as crianças consideram importantes, percebendo o pouco apreço, o descrédito na sua capacidade, por parte dos professores.

Silva (2000) sugere que as questões raciais devem receber um tratamento explícito utilizando o diálogo como o principal método didático, questionando o cotidiano escolar e combatendo as discriminações. Essas ações devem fazer parte integrante do currículo.

Nessa mesma direção, as artes (teatro, artes visuais, música, dança) na escola também podem contribuir para que se estabeleça respeito às diferenças, pois segundo Silva (2000):

O ensino das artes possibilita ao professor estabelecer uma ponte entre a cultura do educando e a cultura autodenominada universal (a cultura ocidental imposta), legitimando, a partir disso, os saberes e valores culturais dos diferentes grupos étnicos, recusando assim, as armadilhas ideológicas do preconceito e do recalcamento, tendo como objetivos: reconhecer a África como uma das matrizes da cultura humana, fortalecendo a auto-estima de crianças e jovens negros.

A análise dos dados coletados possibilitaram tornar mais clara o encaminhar das ações pedagógicas, pois com freqüência pude notar uma

distinção entre aquilo que se diz e o que de fato se realiza no cotidiano escolar. A sala de aula se revela um universo de conflitos e contradições de toda ordem; um lugar em que grupos sociais e culturais diferenciados estão em permanente batalha. Essa consideração será explicitada no desenvolvimento do trabalho.

Geralmente na escola trabalha-se como se não houvesse diferenças a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação principalmente de caráter racial e estético.

Esse discurso da igualdade tenta construir uma equidade entre os alunos a partir de uma quimérica democracia racial a partir da idéia que vivemos em uma sociedade harmoniosa racialmente e que o possível preconceito existente refere-se à questão de classe social e não à cor da pele ou raça, fato que dificulta a discussão do assunto que ainda se encontra como um tabu na nossa sociedade, não devendo ser falado, não devendo ser discutido. Essa estratégia de convivência cordial, harmônica e fraterna entre negros e brancos.

Isso também passa pelas nossas concepções do que seja o melhor aluno, o pior aluno, o quieto, o bagunceiro, o que vai passar de ano, o que vai ser alguma coisa na vida e o que não vai virar nada. A isso atribuímos certas características que acabam se transformando em estereótipos.

Estes podem ser comparados a um estigma, uma marca que será atribuída a qualquer outro aluno que apresentar as mínimas características encontradas, por exemplo, no aluno considerado mal.

Fomos formados para trabalhar com um aluno ideal, no entanto não encontramos esse aluno, mas nos deparamos, na maioria das vezes, com alunos que não aprendem tudo com a rapidez que gostaríamos; alguns são impacientes com o que achamos ser essenciais para a vida deles. Isso é o resultado da busca pela segurança em relação a tudo que temos por isso exclui-se o que é desconhecido, o que causa estranheza, o que não nos é próximo e familiar, o que não nos identificamos.

6 A PESQUISA: UMA BREVE REFLEXÃO

Pretendi com esta pesquisa identificar como a população negra está representada nos livros didáticos de História, identificar a presença de estereótipos negativos em relação ao segmento social negro.

A pesquisa foi dividida em Três etapas: leitura dos materiais pertinentes ao objeto de estudo, na fase exploratória aplicou-se questionários aos alunos e professores, no decorrer do trabalho constatou-se que a escola não aborda em seu currículo a questão étnico-racial conforme determinado na lei 10639/003, comprovando nossas hipóteses iniciais de que estereótipos presentes nos livros de história negligenciam séculos de história e cultura do povo negro.

Na análise dos dados constatou-se um posicionamento de neutralidade dos alunos em relação aos conteúdos estudados, nesse sentido o livro didático poderá levar os educandos a vivenciar seus valores, fortalecer sua visão de mundo, servir como propiciador de informações, portanto textos e imagens significativos, desprovidas de estereótipos, podem fazer a diferença na educação de jovens brasileiros.

A função específica do livro didático é auxiliar o professor na tarefa de mediar o saber historicamente acumulado pela sociedade, ajudando a democratizar e socializar o conhecimento elaborado, bem como abrir a possibilidade de crítica dessa herança e criação de novos saberes por parte dos educandos.

Os livros são importantes recursos para o trabalho desenvolvido pelos professores. Dessa maneira, faz-se necessário que avaliemos a forma como os conteúdos, as ilustrações ou os textos são abordados, além de verificarmos como, e de que maneira, a diversidade é apresentada aos educandos.

A pesquisa constatou a negligência ou a apresentação reduzida, desvirtuada do cotidiano, das experiências e do processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o negro, os indígenas.

O livro didático não é único, mas é um importante instrumento pedagógico de uso sistemático, que entre escolas tradicionais contemporâneas, em sua grande maioria, é atrelado a políticas de educação que ainda não foram repensadas.

Neste sentido, ele cria referências para o aluno. Se a referência é positiva, o aluno integra as idéias concebidas ao seu cotidiano social escolar.

Em consequência da discriminação e do preconceito contra pessoas afro descendentes, o racismo já está interiorizado em nossa sociedade.

Dessa forma, a identidade nacional foi e continua sendo construída sem o devido reconhecimento da cultura negra, o que pode ser comprovado pelo fato de que é comum percebermos, hoje, a sua negação, pelos próprios afros descendentes, os quais se julgam muitas vezes inferiores aos demais segmentos sociais.

Em nosso entendimento, os professores entrevistados estão vivenciando os diferentes estágios de construção da identidade étnico-racial. Esse processo é linear, há um constante diálogo, travado a partir dos subsídios produzidos por nossas vivências, nas relações que estabelecemos com as outras pessoas negras e não-negras e da resignificação das referências identitárias que encontramos em nossa trajetória e existência.

7 CERTEZAS PROVISÓRIAS

Do lugar de onde partimos (a escola pública), foi importante compreender que as relações raciais existentes naquele espaço não são diferentes das relações raciais que se estabelecem na sociedade brasileira. Ou seja, são relações marcadas por uma profunda hierarquização das identidades dos sujeitos (sejam professores, alunos, funcionários, pais), e esse processo de hierarquização é pautado por racismo extremamente potente, mas ao mesmo tempo camuflado nas formulações discursivas, nos mecanismos de assimilação e interpretação da realidade escolar a começar pelo currículo, escolha de material didático e práticas pedagógicas vigentes nas escolas públicas do estado do Paraná.

Desde o primeiro momento, nossa experiência foi de um aprendizado profundo, por vezes conflituoso, mas sem dúvida, extremamente significativo.

Com base nos dados analisados, concluímos nossa hipótese inicial que indicava que os textos e imagens presentes nos livros de história contribuem para o processo de estereotipização dos alunos afrodescendentes. Também é interessante perceber que esses estereótipos guardam relação direta com a avaliação escolar cotidiana, permeando as relações que acontecem na escola e, certamente, interferindo na relação pedagógica entre professores e seus alunos.

Desse modo, esse processo de estereotipização constrói representações sociais acerca das alunas e dos alunos negros e, na interação cotidiana desses alunos no espaço escolar, impede o estabelecimento de identidades positivas de pertencimento racial, o que em consequência, os expõe a um processo de autonegação e de exclusão social profundamente doloroso e de consequências gravíssimas para todos.

Isso nos leva a insistir na importância de se proporcionar aos alunos reflexões acerca do racismo e da discriminação, uma vez que se percebe que a sociedade brasileira, no geral, ainda despreza a existência da diversidade étnico-racial. Como percebido com a análise das respostas ao questionário, esse “trabalho”, quando levado até o aluno de forma que o faça refletir sobre essas questões, tanto baseado na época da escravidão, quanto na realidade dos dias atuais, pode influenciar, positivamente, na formação da sua identidade, de modo a conduzi-lo a uma valorização das diferenças.

Ainda percebeu-se, no contexto da pesquisa realizada, que muitos alunos ignoravam a importância de todas as raças existentes em nossa sociedade, uma vez que as raças brancas e negras foram tratadas como as “mais populares”.

Passei a entender que a mudança na postura, na ação do professor na sala de aula é bem mais complexa e ampla que parece. Certamente é necessário estudar mais, aprofundar a reflexão e discussão sobre a questão étnico-racial e a discriminação sofrida por crianças e jovens em instituições públicas e particulares de ensino no Brasil.

No estudo percebe-se que a força-conservadora, representante dos grupos dominantes, mantém um maior poder e consegue manter vivos e atuantes vários mecanismos que pregam a homogeneização e promovem a exclusão das crianças e jovens afrodescendentes. As interpretações, as escolhas dos professores por este ou por aquele conteúdo vão se constituindo como eixo principal para ir excluindo os interesses e necessidades dos alunos. Os professores foram formados por determinados valores e acreditam neles e continuam a repassá-los sem se importar se estão ou não favorecendo determinadas escolhas dos alunos.

Durante a realização deste trabalho percebi que os professores não são donos de suas falas e de suas ações, pois devido ao uso constante do livro didático, ele é a bíblia profissional, e praticamente nada se faz na sala sem esse material. Sabemos que ele é uma forte fonte de apoio ao trabalho do professor e que ele não é tudo no processo de aprendizagem. Creio que para alcançar os objetivos propostos no seu trabalho o professor necessita realizar uma profunda revolução na sua ação pedagógica, deixar de lado o uso excessivo do livro didático e usar outros materiais, jornais, revistas, música, poesia.

Não existe democracia ou igualdade na sala de aula, e como a aula gira em torno do livro didático, raríssimos são os comentários em relação a outros assuntos que os alunos desejam ou tenham interesse.

Assim, percebemos que pela falta de ordenação da ação pedagógica do professor, uma dimensão disciplinadora toma lugar através da coerção e do medo que os alunos contestam através de brincadeiras, evasão, faltas, desobediência, desinteresse e não atendimento ao professor. Nessa relação a autoridade do professor que se impõe através de ações disciplinadoras das condutas e relações

escolares ainda é um traço marcante na relação professor-aluno, como forma de reprodução das relações sociais mais amplas.

As preocupações dos alunos consistem em vencer as barreiras escolares para atingirem seus objetivos; arrumar emprego, ganhar seu próprio sustento, saírem o quanto antes da escola.

Refletindo sobre as relações dentro da escola, dentro da sala de aula, vemos que ela não somente reproduz as condições de manutenção do poder, da divisão de classes, da exclusão dos alunos afro descendentes, como também cria novos mecanismos de resistência por parte dos alunos. Portanto, discutir as relações raciais, discriminação, sexualidade, violência, desemprego, envolve ações coletivas.

O professor num trabalho isolado, não compartilhado, dificilmente atingirá amplamente os objetivos educativos.

Mudanças na ação pedagógica não acontecem rapidamente de hoje para amanhã, mas com a perspectiva de analisar, de refletir mais profundamente as contradições existentes no nosso dia-a-dia abre possibilidades de se encontrarem caminhos alternativos para se incluírem todos no crescimento de uma escola que atenda aos interesses e necessidades de professores e alunos.

O certo é que a escola não pode continuar quebrando sentimentos, expectativas, sonhos de um grande número de alunos e professores, que mesmo com toda essa pressão e desestímulo ainda resistem. Na escola, o professor, através de sua seleção de conteúdo e atividades colabora na formação de identidades individuais e sociais dos alunos, por isso é um local e um tempo próprio para reelaborar, para refletir os modelos e esquemas para incluir todos no processo.

O cotidiano de uma sala de aula é um estudo, uma reflexão das ações que permeiam a imensa e complexa vivência da prática escolar de uma escola pública, sobre o que se pensa o que se fala e sobre a ação final. Esta reflexão marca um tempo, um tipo de preocupação com os fragmentos coletados durante o trabalho, sendo um estudo parcial, provisório, portanto teve seus defeitos e limites.

Os apontamentos aqui realizados, não devem ser considerados como conclusões ou discussões finalizadas, eles constituem a iniciativa de dar visibilidade à multiplicidade de livros didáticos disponíveis, fato que se constata

antes das avaliações do PNLD assim como em 2007. Visando contribuir para a mudança deste fato e ainda para a formação de uma escola voltada para a diversidade cultural pronta a respeitar as diferenças étnicas, tomando como ponto de partida o livro didático, tendo em vista que o mesmo exerce forte influência na formação do aluno e do cidadão brasileiro. Se os livros apresentarem imagens do segmento social negro, como integrante ativo da sociedade brasileira, no mundo dos negócios, artes, família, pesquisadores, estudantes, certamente as crianças negras vão internalizar essas imagens positivas em suas vivências e experiências cotidianas.

Acredito que os trabalhos realizados sobre o tema, as denúncias e reivindicações das entidades negras, trará benefícios, refletidos na aprendizagem dos alunos, na sua afirmação pessoal como ser humano e cidadão.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAIBICH, Tânia Maria. **Os “Flinstones” e o preconceito na escola**, 2002.

BASTIDE, Roger; FLORESTAN, Fernandes. **Negros e brancos em São Paulo**. 4 ed. São Paulo: Global, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de novembro de 1996. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/arquivos.Acesso](http://portal.mec.gov.br/arquivos/Acesso) em: jan/2010.

BRASIL. MEC. **Decreto nº. 48.328, de 15 de dezembro de 2003**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec48328.pdf>. Acesso em 13 jul. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERGER, P. Perspectivas Sociológicas: a sociedade no homem In: **Perspectivas Sociológicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

BITENCOURT, Circe. **A importância do livro didático**. 5. ed. Curitiba: Moderna, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e direitos humanos**. In: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.htm, 2001.

COTRIM, Gilberto. **História & Reflexão**. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva 1995. 4v.

_____. **Saber e fazer história.** 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva 2004. 4v.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões.** Rio de Janeiro, Ediouro, s/d.

DAMIANO E. (1992), **L' intercultura come occasione di sviluppo**, in Verso uma società interculturale, Bergamo, CELIM, pp.13-21.

D´ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo:** racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados?** A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639, 2004. online. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm>> Acesso em: 28 set. 2005.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **História:** Conceitos e procedimentos. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006

_____. **História:** Cotidiano e mentalidades. 1 ed. São Paulo: Atual, 1995. 4v.

FARIA, Ana Lúcia G. de **Ideologia no livro didático**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala.** 20 ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça:** o trato pedagógico da diversidade. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

GUIMARÃES, **O Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; ed. 34, 1999.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. 1988. Revista Brasileira de Educação. 200, nº. 15, p. 134-158.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HELLER, A. "**Sobre os preconceitos**" In: Cotidiano e a História. São Paulo: Paz e terra, 1988.

http://www.app.com.br/portalapp/uploads/coletivos/dissertacao_luiz_paixao.pdf. Acesso em: 22 ago. 2009.

In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: leitura da Fotografia Histórica**, São Paulo: ed. Da Universidade de São Paulo, 1993.

LIMA, Heloísa Pires. **Personagens negros**. Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007

MENEGASSI, Renilson José; SOUZA, Neucimara Ferreira de. **A visão do negro no livro didático de português**, 2005.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**, 2002. online. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>> Acesso em: 22 out. 2009.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: História, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global Editora, 2006.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

NEGRÃO, Esmeralda V. **Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

OLIVEIRA, Eliana de. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

PRAXEDES, Walter L. de Alencar. **Elucidações pedagógicas, história e identidade nos romances de José Saramago**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

PEREIRA, Borges, João Batista. **Racismo à brasileira**. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 75-78.

PERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIRES, Valquíria. **Geografia, Construindo Conhecimento**. São Paulo: Scipione, 2008. 4v.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História e Vida Integrada**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007. 4v.

PINTO, Regina Paim. **A educação do negro; uma revisão da bibliográfica**. Em Cadernos de pesquisa. São Paulo, FCC, 62:3-34, ago./87.

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. **Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude?** Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M R S, CATANI, A M, PRUDENTE, C L e GILIOLI, R S. **Negro, educação e multiculturalismo**: Editora Panorama, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa, 2003, V.29, n.i, p.125-1

SANTOS, H. **Discriminação racial no Brasil**. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org>. Acesso em 22 ago. 2009.

SANTOS, B. de Souza. **A gramática do tempo**. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade** (org.: Silvério, R. V.; Abramowicz A.). São Carlos: Suprema, 2006. Módulo I.

SCHIMIDT, Mario. **Nova História Crítica**. 1 ed. São Paulo: Nova Geração, 2005. 4v.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**, 2001.

SILVA, Hédio Jr. **Relações raciais no trabalho e sindicalismo**. São Paulo, Ceert, 1991.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade**. In: ABRAMOWICZ, Anete; *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*, 2005, p. 87-108.

SKIDMORE, T. **Fato e mito**: descobrindo um problema racial no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, p. 5-16, nov. 1991.

SOUZA, E.F. "**Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs**" In: Cavalleiro(org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Grall, 1983.

A REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO SEGMENTO SOCIAL NEGRO: LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO – Ensino Fundamental

Modelo de questionário aplicado aos professores.

- 1- Professora, você percebe situações de discriminação étnico-racial nos livros didáticos de história que estão sendo utilizados por alunos e professores desta unidade escolar?
- 2- No caso dos alunos de sétima e oitava série, as imagens e textos apresentados nos livros didáticos em relação ao segmento social negro são positivos ou não?
- 3- Professora, você percebe grupos étnicos diferentes na escola? Quais seriam esses grupos?
- 4- Há muitos alunos e alunas negros e pardos nessa escola?
- 5- Muitas pesquisas apontam que o fracasso dos educandos negros é maior que os demais segmentos étnicos raciais. O que você percebe, no cotidiano desta unidade escolar?
- 6- Professora, você percebe entusiasmo nos educandos negros quando o tema tratado em sala de aula é a escravidão negra do Brasil?
- 7- Que aspectos importantes em relação ao segmento social negro não são abordados nos livros didático de história que estão em uso na escola?

8- Você considera que a escola, de maneira geral, trabalha a questão étnico-racial com os educandos?

9- Você Professor (a) já vivenciou ou teve conhecimento de situações de discriminação étnico-racial na escola onde trabalha? Poderia relatar?

**A REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO SEGMENTO SOCIAL NEGRO:
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO – Ensino Fundamental**

Modelo de questionário aplicado aos alunos.

- 1- Há muitos alunos e alunas negras em sua escola ou sala de aula?
- 2- O que você já ouviu falar sobre o Continente Africano?
- 3- Você já realizou pesquisas sobre a origem dos escravos africanos que vieram para o Brasil entre os séculos XVII ao XIX?
- 4- Quais são as principais informações que você já leu em seu livro didático sobre a África e seus moradores?
- 5- Você já se sentiu ridicularizado em sala de aula ao pesquisar seu livro didático?
- 6- Você já vivenciou ou teve conhecimento de alguma situação de racismo na escola? Poderia relatar?