



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
CAMPUS VI – CAETITÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE – PPGELS**



ROZÂNIA ALVES MAGALHÃES SILVA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: A DECOLONIALIDADE EM FOCO**

**CAETITÉ – BA
2022**

ROZÂNIA ALVES MAGALHÃES SILVA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: A DECOLONIALIDADE EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI/Caetité, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Zoraide Portela Silva

CAETITÉ – BA
2022

Bibliotecário Carlos Roberto M. de S. Marinho
CRB 5/2142
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S586 Silva, Rozânia Alves Magalhães

A implementação da lei 10.639/03 no livro didático de língua portuguesa: a decolonialidade em foco. Rozânia Alves Magalhães Silva. Caetité/BA. 2022. 181p.

Orientador(a): Zoraide Portela Silva

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI, Caetité, 2022.

Contém referências e anexos.

1. Educação. 2. Livro didático. 3. Relações étnico-raciais.
4. Povo negro. I. Título.

CDD: 370



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
CAMPUS VI – CAETITÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE – PPGELS



Defesa da dissertação de mestrado de **ROZÂNIA ALVES MAGALHÃES SILVA**, intitulada “**A implementação da Lei 10.639/03 no Livro Didático de Língua Portuguesa: a decolonialidade em foco**”, orientada pela Profa. Doutora **Zoraide Portela Silva**, apresentada à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS. Os membros da Banca Examinadora consideraram a candidata APROVADA.

Banca Examinadora:

Profa. Doutora Zoraide Portela Silva – PPGELS/UNEB - Orientadora

Profa. Doutora Núbia Regina Moreira – PPGELS/UNEB

Prof. Doutor Cláudio Pinto Nunes – Prog.de Pós-Graduação
em Educação/UESB

Prof. Doutor Ginaldo Cardoso de Araújo – PPGELS/UNEB

Dedico este trabalho aos alunos da primeira turma que trabalhei no início desta desafiadora carreira de professora.

Dedico também a todos os professores e professoras que, assim como eu, estão dispostos a trilhar os caminhos para uma educação mais humana e com mais amor.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim de um trabalho tão árduo e solitário como a escrita da dissertação é um imenso desafio. O esforço empreendido, os momentos dedicados exclusivamente para leituras e tessituras do texto nos fazem questionar, por vezes, se vale a pena abdicar de tantas coisas pessoais para um benefício social.

A resposta que logo invade nossa mente é o que nos move a acordar no outro dia e, em meio aos planejamentos, aulas e infindáveis correções, enfrentar o recomeço: recomeçar as leituras, recomeçar as reflexões e retomar a escrita. É evidente que vale a pena! Os sonhos construídos ao longo da carreira do magistério se reacendem quando os olhos se deparam com os saberes dos livros, capítulos e artigos lidos e se enchem de expectativas para colocar em prática tudo que foi apreendido.

É incomensurável saber que posso mudar muitas coisas, amenizar muitas dores e contribuir com muitas pessoas através do estudo desenvolvido nesta pesquisa. E é esse o meu desejo. Sei que não posso mudar o mundo, mas posso contribuir para que melhore em muitos aspectos.

É tão grande o sentimento de gratidão desse momento que receio não ter palavras para expressá-lo como gostaria.

Antes de tudo e de todos, preciso e desejo agradecer ao meu bom Deus por ter sido meu amparo todas as vezes que pensei que ia entrar em desespero.

Agradeço a meus pais Lindemar (*in memoriam*) e Maria Ana por ter me ensinado a ser gente e a me importar com toda a gente.

Agradeço ao meu esposo Cícero e meus filhos Eduardo e Leonardo pela compreensão nas ausências e nos momentos de reclusão em meu mundo acadêmico. Vocês são minha força, minha fonte de inspiração e motivação para tudo que faço.

Agradeço aos meus irmãos(ãs), cunhados(as), sobrinhos(as) pela força e incentivo constante, mesmo quando queriam que eu estivesse por perto para os nossos intermináveis encontros familiares.

Agradeço a Lucélia e Rochele por estarem sempre ao meu lado, por suportarem minhas queixas e lamentos quando as coisas se complicavam e pareciam não ter saída e pelos conselhos sábios e seguros de todas as horas.

Meus agradecimentos acadêmicos ao PPGELS, programa que me acolheu e proporcionou um passo largo e ousado em minha formação. Agradeço todos os professores do PPGELS em nome do professor Elizeu Pinheiro que, de forma brilhante e competente, conduziu a coordenação no momento mais difícil de implantação do programa.

Aos colegas da turma 2019 do mestrado, deixo aqui meu agradecimento com a certeza daquele encontro prometido que a pandemia nos obstruiu.

Com o coração cheio de gratidão, homenageio a minha querida orientadora Zoraide Portela pela sapiência e pela pessoa humana e amorosa que é com todos ao seu redor. Agradeço imensamente pela parceria nos momentos em que precisei, pela paciência e compreensão dedicados a mim e por não deixar que eu me sentisse só em nenhum instante.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, especialmente ao Campus VI – Caetité, pelo alicerce e presença constante em minha formação acadêmica desde a graduação ao mestrado, como aluna e também como professora.

Agradecimento especial aos colegas/amigos professores do Colegiado de Letras em nome da querida coordenadora Esmeralda Meira, extensivo a todos os funcionários do Campus VI, em especial a Delma, com quem constituí laços verdadeiros e fraternos.

Agradeço a COOPEC pelo incentivo e por possibilitar minha dedicação aos estudos para a realização desta pesquisa, em nome de Leda e Valmário, diretora e coordenador que considero muito mais do que colegas trabalho, pelos quais tenho profundo carinho e respeito.

Agradeço a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa, aos que acreditaram em mim e me acalentaram com gestos de carinho e palavras de incentivo.

Por fim, lanço para o alto o meu capelo com a consciência de que meu trabalho está apenas começando.

RESUMO

Há duas décadas a Lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica. Pode-se considerar um espaço de tempo satisfatório para regularizar o sistema de ensino adequando-o à determinação legal. Em meio às diversas mudanças, a educação precisou passar por um processo de revisão da maneira como a população negra era representada no material didático utilizado em todas as áreas do conhecimento. Diante disso, esta pesquisa visa verificar qual a representação do negro nas ilustrações e propostas de textos no livro didático Português: Linguagens do 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental II, assim como investigar se as edições publicadas após a Lei 10.639/03 coadunam com os propósitos dessa regulamentação e com as orientações das DCN-ERER. Para melhor delineamento do estudo, tornou-se necessário abordar sobre questões inerentes à produção do livro didático e as políticas públicas direcionadas para esse material; expor sobre as questões da identidade, da busca pela valorização da história e cultura africana e afro-brasileira e o contexto histórico-social dos movimentos em prol da população negra no Brasil, além da abordagem sobre representação social; estabelecer relações com estudos já existentes a respeito da representação dos negros no livro didático com intuito de desenvolver uma reflexão e análise de forma segura e consistente. Por fim, analisar as ilustrações e os textos propostos e, para além das páginas dos livros, projetar uma revisão dos paradigmas e dos padrões sociais conservadores, almejando a construção da identidade dos negros no material didático com respeito e dignidade. O referencial teórico se constitui a partir das leituras de autores como Eliane Cavalleiro (2001; 2005); Nilma L. Gomes (2001; 2004; 2019); Ana Célia da Silva (2011); Munakata (2012); Bittencourt (1993; 2004); Hall (2003, 2006); Giroux (2000); Coracini (2000); Carmagnani (2011); Foucault (2007); Moscovici (1978); Jodelet (2001); Crusoé (2004); Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020); Paulo Vinícius Silva (2015) e de documentos oficiais como a Lei nº 10.639/03; as Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); o Estatuto de Igualdade Racial (2010) entre outros. Esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como exploratória e, quanto ao procedimento, de cunho bibliográfico. Os resultados demonstram a presença reduzida dos negros e negras nas imagens e nos textos; a permanência de imagens estereotipadas e a naturalização de pessoas negras em condições desfavoráveis. É perceptível também a ínfima preocupação em realizar uma revisão criteriosa, na reformulação da edição subsequente, em conformidade com as questões étnico-raciais. Em face disso, compreende-se a necessidade de formação adequada e continuada do profissional da educação promovendo propostas de desenvolvimento de ações afirmativas que estimulem a discussão, a consciência de que o racismo ainda está presente no ambiente escolar, o planejamento de estratégias e a viabilização de instrumentos de intervenção que estimulem o combate ao racismo através de uma prática transformadora.

Palavras-chave: Educação. Livro Didático. Relações étnico-raciais. Povo negro.

ABSTRACT

Two decades ago a law nº 10.639/03 became mandatory the teaching of history and afro Brazilian culture in basic education. It can be considered a satisfactory period of time to regularize the education system adapting the legal determination. This among the various changes, education had to go through a review process the way the black population was represented in the didactic material used in all areas of knowledge. Therefore, this research aims to verify the representation of black people in the illustration and proposals of texts in the Portuguese textbook. Languages of the seventh and eighth year of elementary school II as well as to investigate whether the published edition after the law 10.639/03 match with the purposes of this regulation and with the guidelines of the DCN-ERER. Improving the design of the study, it became necessary to address issues inherent to the production of textbooks and public policies aimed directed to this material, expose an issues of identity in the search for racial equality and the social historical context of the movements in favor of racial equality and the social historical context of movements in favor of the black population in Brazil. In addition to the approach on social representation establish relationships with existing studies an representation of blacks in the textbook, in order to develop a reflection and analysis in a safe and consistent way. Finally, analyze how illustrations and texts and beyond the pages of books, design a review of conservative social paradigms and standards, aiming at the construction of the identity of black people in the didactic material with respect and dignity. The theoretical framework was constituted from the reading of authors such as Eliane Cavalleiro (2001, 2005); Nilma L. Gomes (2001, 2004, 2019); Ana Célia da Silva (2011); Munakata (2012); Bittencout (1993, 2004); Hall (2003, 2006); Giroux (2000); Coracini (2000); Carmagnani (2011); Foucault (2007); Moscovici (1978); Jodelet (2001); Crusoé (2004); Bernardino-Costa, Maldonado-Torres and Grosfoquel (2020); Paulo Vinícius Silva (2015) and official documents such as the law nº 10.639/03 guidelines and actions for the education of ethnic and racial relations (2006), the study of social equality among others. This research is dored on a qualitative approach characterizing itself as exploratory and in terms of the bibliographic nature of the procedure. The results of demonstrate the reduce presence of black men and black women in the images and texts, the permanent of stereotyped images and the unnaturalization of black people in unfavorable condition. There is also a slight concern to carry out a careful review in the reformulation of subsequent edition in accordance with ethnic - racial issues. In view of this it's understand. Whether the need for adequately and continuous training the education professional promoting development proposals and affirmative actors that stimulates discourse the awareness that racism is still present in the school environment the planning of strategies and the feasibility of intervention instruments that stimulate the fight against racism through a transformative practice.

Keywords: Education. Textbook. Ethnic Racial Relations. Black People.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia que ilustra o texto “Renda desigual”	88
Figura 2 – Fotografia que ilustra o texto “Desigualdade e disparidades”	89
Figura 3 – Profissão “entregador de jornal”	90
Figura 4 – Mulher negra como “empregada doméstica” caricaturada	90
Figura 5 – Mulher negra: destaque no esporte.....	91
Figura 6 – Criança negra pedindo esmolas.....	92
Figura 7 – Criança negra: trabalho infantil	93
Figura 8 – Menino negro segurando o mundo.....	97
Figura 9 – Representação de crianças negras em condições de pobreza.....	99
Figura 10 – Jovem negro isolado, em segundo plano na imagem	100
Figura 11 – Jovens negros em contexto de prática do <i>bullying</i>	101
Figura 12 – Imagem que ilustra a crônica “Povo”	112
Figura 13 – Cartum de Quino	113
Figura 14 – Proposta de pesquisa sobre teatro.....	118
Figura 15 – Poema “Sofrer por antecipação” e crônica “Na escuridão miserável” ..	122
Figura 16 – Quadrinho de Maitena – desvalorização da beleza negra	127
Figura 17 – Mulheres brancas como ideal de beleza (1).....	127
Figura 18 – Mulheres brancas como ideal de beleza (2).....	127
Figura 19 – Imagem desfigurada de indígenas	130
Figura 20 – Boxe com relato de preconceito no futebol	135
Figura 21 – Boxe com depoimento de Will Smith sobre o racismo	135
Figura 22 – Comparação do rendimento de negros e brancos por profissões	136
Figura 23 – Boxe com sugestão do filme “Menina de ouro”	137
Figura 24 – Resultado da pesquisa sobre o preconceito brasileiro	138
Figura 25 – Cartum de Angeli.....	139
Figura 26 – Cartum de Fernando Gonsales	140
Figura 27 – Dados sobre as diferenças das profissões de negros e brancos	143
Figura 28 – Cartum de Santiago	146

TABELAS

Tabela 1 – As três coleções de Português mais distribuídas pelo PNLD/2011	79
Tabela 2 – As três coleções de Português mais distribuídas pelo PNLD/2014	80
Tabela 3 – As três coleções de Português mais distribuídas pelo PNLD/2017	80
Tabela 4 – Total das imagens que contêm pessoas sozinhas ou em grupo	84
Tabela 5 – Panorama geral das imagens individuais e em grupo	85
Tabela 6 – Imagens de autores	141

QUADROS

Quadro 1 – Fotografias das capas do LD Português: Linguagens	82
Quadro 2 – Representação positiva de meninas negras.....	98
Quadro 3 – Boxes sobre diferenças de remuneração e oportunidades entre brancos e negros respectivamente	111
Quadro 4 – Imagens relacionadas ao consumo, tema da Unidade 3.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCN-ERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico
FPA	Fundação Perseu Abramo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGELS	Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade
RS	Representação(ões) social(is)
SUS	Sistema Único de Saúde
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – LIVRO DIDÁTICO: REFORMULAÇÃO NECESSÁRIA	31
1.1 CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO	31
1.2 SOBRE OS PROGRAMAS NACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO	34
1.3 OS TITULARES DE DIREITOS AUTORAIS – EDITORAS.....	39
1.4 O PROCESSO DE SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	42
1.5 OS DESAFIOS DA ROTINA ESCOLAR PARA CRIANÇAS E JOVENS NEGROS	43
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	47
2.1 O NEGRO DA DIÁSPORA NEGRA NO SÉCULO XXI	47
2.2 NOS TRILHOS DA DESCOLONIZAÇÃO: CONSTRUINDO CAMINHOS DECOLONIAIS.....	50
2.3 RACISMO NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO E O PROFESSOR NESSE CENÁRIO..	58
2.4 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: QUEM SOU EU, SUJEITO NEGRO, NO LIVRO DIDÁTICO?	64
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: AINDA PERSISTE O RACISMO?	76
3.1 LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO: SINAL DE ALERTA.....	95
3.2 LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO: É PRECISO DE NOVAS PERSPECTIVAS.....	105
CAPÍTULO 4 – O PRODUTO – PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

As discussões sobre relações raciais levantadas pelo Movimento Negro Unificado (MNU) conquistaram espaço nas últimas décadas do século passado e têm se acelerado no atual cenário do século XXI provocadas pelo esforço dos negros e negras para que a sociedade reconheça que, apesar de se intensificarem as lutas pelos direitos humanos, ainda é forte a presença do racismo nos diversos ambientes sociais. Além disso, mesmo diante das lutas dos movimentos negros pela igualdade e valorização, convivemos diariamente com as consequências geradas por atitudes racistas.

O MNU, fundado na década de 70 por estudantes e intelectuais negros com o intuito de fortalecer reações contra o racismo e defender o direito à educação e a oportunidades iguais para os negros e negras, teve origem em São Paulo, foi se fortalecendo e se estendendo para outros estados (SILVA, 2011). Com o passar do tempo, tornou-se perceptível, por parte de intelectuais e do próprio povo negro, a necessidade de atuações mais incisivas para que as pessoas, não somente enxergassem os negros e negras, mas também os aceitassem enquanto cidadãos dignos de respeito como qualquer outro indivíduo. Dessa forma, a luta pela “emancipação entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, esteve presente nas ações da comunidade negra organizada” (GOMES, 2017, p. 49).

As lutas começaram com atuação no âmbito social visando dar maior visibilidade à questão com a perspectiva de atingir as instituições responsáveis pela formação política e cultural do indivíduo, no entanto, ao se depararem com a resistência e conservadorismo da sociedade, torna-se evidente a necessidade de estenderem as ações contra o racismo para o ambiente educacional, partindo da concepção de que a escola deve ser lugar de inclusão que visa despertar a consciência da necessidade de respeito às diferenças e eliminação de preconceitos para além da pedagogia pautada na formação conteudista.

Embora já tenham alcançado um público mais diversificado nos diferentes setores da sociedade - política, religião, saúde, no setor jurídico, na educação, principalmente nas universidades públicas que promoveram uma abertura maior para as questões sociais - as discussões a respeito das relações étnico-raciais

no Brasil ainda estão mais concentradas nos grupos de militantes pelas causas dos negros e negras. Gomes (2017, p. 17) destaca uma importante atuação do Movimento Negro que é levar o conhecimento sobre “a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade, que articula, com intelectuais comprometidos com a superação do racismo”, maneiras diversificadas de fazer essas discussões alcançarem o maior número de pessoas. Não obstante, mesmo conscientes do quanto o papel da escola é fundamental no processo de formação da sociedade, professores e professoras parecem ignorar a forte presença de atitudes racistas no cotidiano escolar.

Em 2020, o mundo foi acometido por uma pandemia provocada pelo coronavírus, nesse período, o mundo vivenciou inúmeras mudanças nas relações sociais, de trabalho e até pessoais. De uma forma inesperada, as pessoas precisaram readaptar a sua rotina e manter-se em isolamento social. Muitos debates aconteceram em torno da doença provocada pelo novo vírus e sobre as consequências para a humanidade uma vez que todos os setores da sociedade foram afetados pela pandemia. A todo momento surgiam novas orientações sobre os sintomas, as formas de contágio e as formas de prevenção.

Diante destas transformações inesperadas e repentinas, as reações e condições de vida precisaram ser repensadas. É fato que apenas uma parcela da população detinha o conhecimento e as informações cotidianamente, também não eram todos que tinham condições de cumprir o isolamento social - tão difundido através do lema “fique em casa” - conseguindo manter o sustento da família. Por conseguinte, as preocupações começaram a surgir em relação à camada da população carente, aos que perderam seus empregos porque empresas, comércios e residências fecharam as portas para cumprirem o isolamento. Infelizmente, no Brasil, esse cenário repercutiu negativamente na vida da maior parte da população e as pessoas negras ocupam os índices dos que mais tiveram perdas de empregos, de assistência e até dos atingidos pelo coronavírus.

Essa triste realidade foi debatida largamente através de *lives*¹ que aconteceram nesse período. Os seminários, palestras, mesas redondas,

¹ Como boa parte das pessoas teve de permanecer em casa, artistas, empresas, empreendedores, professores, padres e prestadores de serviço descobriram nas transmissões em vídeo uma nova maneira de interagir com o público. A atual onda de lives — termo em inglês

workshops, enfim, os eventos que aconteciam presencialmente foram realizados de forma virtual. É lamentável que o número de participantes de muitas dessas *lives* ainda era pouco diante da necessidade de conscientização sobre a realidade da parcela menos favorecida da sociedade, sendo assim, pouco se fez para mudar esse quadro, contando muitas vezes com a atuação de ONGs ou iniciativas como campanhas de arrecadação de alimentos, roupas, produtos de higiene e limpeza entre outros.

Com isso, é possível observar o quanto as pessoas não estão informadas ou não admitem que os negros e negras são maioria entre os mais atingidos em situações de vulnerabilidade social. A desigualdade enfrentada ainda é gritante conforme discussão que ocorreu na *live* “Como a pandemia atinge a população negra”² realizada pelo Programa Observatório da Coronacrise³. Nessa discussão, foram mencionadas taxas em que a população preta ocupa índices mais elevados do que a população parda e branca.

Após 132 anos da abolição inconclusa, negros e negras continuam sofrendo com as consequências do racismo institucional na sociedade brasileira, e essa situação foi muito agravada após o início da pandemia de coronavírus.

A população negra é maioria nas favelas, onde não há condições básicas de higiene nem espaço físico para isolamento social. Compõe também a maioria dos trabalhadores informais, afetados drasticamente pela atual crise econômica, e dos que estão nos presídios expostos a riscos altíssimos de contaminação, sem condições mínimas de assistência (OBSERVATÓRIO DA CORONACRISE, 2020).

É válido evidenciar que a pandemia contribuiu para reforçar as desigualdades pelo fato de milhões de estudantes ficarem sem atividades

pelo qual as transmissões ficaram conhecidas — impulsionou o consumo de um formato de vídeo que até a pandemia era utilizado apenas em situações especiais. Disponível em: <<https://exame.com/revista-exame/o-mundo-e-uma-live/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

² Discussão realizada em 13/05/2020 por iniciativa do Programa Observatório da Coronacrise, com a participação de Fernando Haddad, presidente do Conselho Curador da Fundação Perseu Abramo (FPA), de Nilma Lino Gomes, ex-ministra da Igualdade Racial, e de Martvs das Chagas, secretário nacional de Combate ao Racismo do PT. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/2020/05/12/como-a-pandemia-afeta-mais-a-populacao-negra-e-tema-do-observatorio/>>. Acesso em 13 mai. 2020.

³ O Observatório da Coronacrise é o programa do Observatório da Crise do Coronavírus, iniciativa da Fundação Perseu Abramo para monitorar a crise sanitária e econômica gerada pela pandemia e promover esforços no sentido de atenuá-la e até de superá-la. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/observabr/2020/09/24/em-debate-o-plano-de-reconstrucao-e-transformacao-do-brasil/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

escolares ao longo do ano de 2020, enquanto a rede privada reconduziu os estudos através do ensino remoto. Essas crianças e adolescentes vulneráveis foram afetados diretamente em relação à disparidade entre idade e série e ao desestímulo de retomar os estudos, resultando no abandono escolar e ampliando os índices de fracasso da escola pública.

Em seu pronunciamento durante a *live*, Gomes (2020) afirma que, embora tenha se falado muito sobre uma mudança de mentalidade da população nesse momento de isolamento social, esse contexto do novo coronavírus não transmite uma perspectiva esperançosa, uma vez que o problema em discussão não se limita à localização geográfica, à questão econômica e cultural ou à falta de acesso à educação, além disso, não se trata somente do descaso com o Sistema Único de Saúde (SUS), soma-se a isso a questão racial. A autora observa ainda que grande parte da população brasileira pode sair dessa pandemia maltratada, violentada, precisando de cuidado e assistência e, nessa parcela, estão os pobres dos quais cerca de 70% são negros.

Gomes (2020) ainda aponta a necessidade de ações institucionalizadas do poder público através de políticas que mexam nas estruturas que reforçam o racismo, a exemplo de inúmeros profissionais da segurança pública que se sentem autorizados a punirem sujeitos pela cor da pele ou por traços étnico-raciais. Ao se observar as estatísticas de violência, havendo ou não mortalidade, praticadas pelas instituições, é possível concluir que maior parte possui cunho racial, condição ainda pouco visibilizada pela população.

É notório o quanto as discussões realizadas, os estudos e o conhecimento produzido sobre as representações sociais do negro brasileiro têm contribuído para fortalecer a adoção de ações afirmativas que estimulam a valorização e a visibilidade dos negros e negras na sociedade, ainda que de forma acanhada. Gomes (2011) ressalta que, no atual contexto em que estão estabelecidas relações de poder, é imperativa a interferência do conhecimento para a construção de representações positivas do povo negro.

No entanto, para que haja uma atuação efetiva, é necessário ampliar ainda mais a divulgação das discussões, inclusive para que toda a equipe de profissionais da educação esteja consciente dessas condições e que reconheça que o racismo e o descaso sofrido há tantos séculos pela população negra ainda persistem, sendo assim, havendo a sensibilização e reconhecendo a situação, é

possível projetar estratégias e ações que visam a transformação dessa realidade. Nesse início de século e diante dos acontecimentos como a pandemia e os ataques racistas que aconteceram no último ano, é urgente que a educação passe por significativas mudanças.

Com essa perspectiva, emerge a necessidade de ações incisivas na formação adequada e continuada do professor, na sensibilização e orientação da equipe escolar e no melhoramento dos materiais didáticos usados para planejamento e execução das atividades em sala, pois, há quase duas décadas, o sistema de ensino do Brasil já dispõe de normatização que determina que as ações pedagógicas devem estar voltadas para práticas que legitimam o respeito à diversidade e aos direitos humanos, uma exigência fundamental para isso é o cumprimento da Lei nº 10.639/03, que versa sobre a inclusão de temáticas relacionadas à história e cultura africanas em todas as redes de ensino do Brasil, começando pela reformulação do sistema de ensino, para se adequar ao que o regimento determina.

Por conseguinte, o material didático usado pelos professores e alunos também deveria ter passado por reformulações, pois os instrumentos que os professores utilizam em sua prática devem estar alinhados com os objetivos e com as propostas metodológicas estabelecidas no projeto pedagógico da instituição de ensino e no programa de disciplina de cada professor.

No entanto, seguiram-se anos de resistência ao cumprimento e adequação da Lei 10.639/03 pelos estabelecimentos escolares e até mesmo negligência de autores e editores dos livros. Logo, essa pesquisa se justifica, pois, a investigação e a análise das mudanças ocorridas nas propostas de leitura e imagens apresentadas nos livros didáticos e reconhecer se houve a inclusão de temáticas relacionadas à história e cultura africanas ou até mesmo se as propostas suscitam reflexões sobre as relações étnico-raciais, possibilitam o planejamento de estratégias e viabilizam instrumentos de intervenção que promovam uma educação antirracista.

Essas iniciativas são fundamentais, uma vez que o ensino-aprendizagem não envolve somente professor e alunos entre quatro paredes. A aprendizagem e o amadurecimento do aluno, as inferências do mundo ao seu redor se dão pelo conjunto de informações e experiências de todos os ambientes dos quais ele faz parte. Dessa forma, o ambiente escolar constitui-se como um espaço favorável

para fomentar e instituir importantes mudanças na sociedade, mas precisa de professores bem preparados, e o material didático reformulado em consonância com a Lei nº 10.639/03, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e com o Estatuto de Igualdade Racial, para promoverem uma educação que fortaleça a prática social crítica, consciente e libertadora, em conformidade com a perspectiva freiriana.

A construção dessa pesquisa tem como propósito evidenciar que a escola já não pode mais ser palco de situações de desumanização e preconceito, ao contrário, deve ser um espaço de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e da formação de valores humanos para melhor convivência social. O professor precisa estar ciente de que sua visão de mundo e sua maneira de agir exercem influências na visão de mundo do aluno e a maneira como vão lidar com elas se dão a partir da forma como são abordados os conteúdos e como são mediadas as discussões.

É preciso levar em consideração também que as informações e os conteúdos veiculados no material didático impactam ideologicamente a identidade das crianças e jovens, daí a importância de se intensificarem os estudos que analisam o livro didático. Contudo, convém lembrar que, desde sua origem, existiam interesses e manipulações para manutenção do poder, ora favorecendo a religião dominante, outras favorecendo o governo, às vezes até mesmo religião e Estado simultaneamente. Além disso, desde a descoberta da imprensa, o livro tem sido produzido para ser vendido, ou seja, como mercadoria (MUNAKATA, 2012).

Com a popularização do ensino, embora seja evidente que o livro deve ser “produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar” (MUNAKATA, 2012, p. 58), o mercado editorial trata sua produção e distribuição como uma indústria qualquer, bastante lucrativa, por isso a produção em larga escala, muitas vezes, priorizando o lucro em detrimento da qualidade do produto que merecia maior atenção e cuidado devido à importância para a formação da identidade.

Com a perspectiva de verificar se ocorreram as mudanças necessárias no livro didático de acordo com as transformações sociais das últimas décadas no que se refere à mudança de mentalidade em relação aos negros e negras e às relações sociais que os envolvem, essa pesquisa visa a análise dos aspectos

levantados, sobre a construção da identidade do negro e negra no livro Português: Linguagens do Ensino Fundamental II, porque essa é uma coleção que costuma ser muito adotada por escolas públicas em todo o país.

Para tanto, é imprescindível que os resultados e conclusões dos estudos que têm como objetivo promover mudanças na educação visando transformações essenciais na sociedade sejam levados ao conhecimento dos profissionais que atuam nas escolas de modo que estejam preparados para lidar com situações diversas, no caso desta pesquisa, de intervenção e combate a atitudes racistas. É com esse intuito que surgiu a pretensão de elaborar, como produto final desse estudo, uma proposta de formação de professores que visa elucidar sobre a regulamentação - através da Lei nº 10.639/03, do Estatuto de Igualdade Racial, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER) entre outras - e apresentar orientações sobre como lidar com a ausência de propostas de trabalhos antirracistas nos livros didáticos assim como sugestões de atividades que podem ser realizadas.

São distintas as razões que levam um pesquisador à escolha de um tema em busca de respostas para suas inquietações. Vale aqui mencionar as motivações pessoais e profissionais que impulsionaram a escolha do tema dessa pesquisa.

Ao ingressar na educação, no início dos anos 90, logo após concluir o curso de Magistério do 2º Grau⁴, deparei-me com o contexto de uma turma de 1ª Série – a última das 9 turmas de 1ª Série daquele ano na escola – composta por alunos considerados “problemas” pelas professoras mais antigas. Eram meninos e meninas com idade distorcida em relação à série, maioria já passando pela adolescência, cerca de 13 a 16 anos, bastante desestimulados para os estudos e sem motivação para aprenderem a ler e escrever, ainda mais por meio das cartilhas distribuídas pela escola, destinadas para a faixa etária de 6 a 7 anos.

⁴ Antes da implementação da LDB Nº 9.394/96, os níveis de escolaridade eram identificados como 1º, 2º e 3º Grau. O 1º Grau correspondia ao Ensino Fundamental; o 2º Grau, ao Ensino Médio e o 3º Grau, à Educação Superior.

Ao mesmo tempo em que me sentia realizada por ter sido aprovada no concurso para professora estadual, no mesmo ano em que encerrei a formação em Magistério, eu me via diante de grandes desafios – a falta de experiência, a insegurança, a necessidade de impor respeito (com apenas 18 anos) para manter a disciplina e ainda alfabetizar os alunos – no entanto, estava movida por um grande entusiasmo por possuir a “minha” sala de aula, no lugar que desejei como profissão. Além disso, contava com energia suficiente para fazer a diferença na educação, motivada pelas discussões provocadas pelos professores que me inspiravam e pelo ideal de que a educação é o caminho para a transformação da sociedade.

Aquela turma de 1ª Série do 1º Grau (definição do nível de escolaridade da época, correspondente ao Ensino Fundamental I atualmente), rejeitada pelas professoras que já faziam parte do quadro da escola há mais tempo e, por isso, tinham o direito de escolher a série e a turma para dar aula, era formada por alunos “grandes” para estudarem no matutino, mas que ainda não podiam ir para o noturno por causa da idade. Eram meninos e meninas malvistos e discriminados pelos alunos das outras turmas na hora da merenda e no recreio. Não por mera coincidência, os alunos eram pobres, oriundos dos bairros periféricos da cidade e maior parte da turma era de pessoas negras.

Ao perceber as dificuldades enfrentadas por esses meninos e meninas com relação à aprendizagem e a falta de motivação para estudar, resolvi me aproximar mais deles e de suas famílias, com isso, pude constatar que estavam em minha frente, sentados em suas cadeiras enfileiradas, os verdadeiros guerreiros – sofredores, desprivilegiados socialmente, com fome, renegados à própria sorte, sem perspectiva de um futuro melhor. Guerreiros porque, apesar do tratamento que era dado para esses alunos, ainda assim, eles frequentavam a escola todos os dias.

Nesse mesmo período, fui convidada para participar de alguns cursos de formação de professores da rede estadual e tive contato com as discussões sobre as propostas construtivistas de alfabetização. Como era notória a indiferença dos alunos com as lições da tradicional cartilha que receberam da escola, eu me dispunha a criar minhas próprias atividades em folhas mimeografadas. Não podia abandonar completamente a cartilha, até porque eram distribuídas gratuitamente pelo sistema público para serem utilizadas, na

época não existia acesso à internet, e as fontes para buscarmos sugestões de atividades eram escassas. Contudo, tentava preencher as lacunas com textos, histórias e temas que faziam mais sentido para a faixa etária deles, porém sem fugir do propósito de alfabetizar, com o desejo de despertar mais o interesse em aprenderem. Relato com orgulho que consegui êxito com maior parte da turma, pois muitos alunos que há anos eram retidos naquela mesma série conseguiram avançar para a série seguinte.

Desde então, ao longo dos anos de trabalho como professora da educação básica, nunca me senti integralmente satisfeita com os livros didáticos que chegavam às escolas, mesmo posteriormente, quando podíamos escolher entre as opções que faziam parte do catálogo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Não é pretensão aqui desmerecer a importância desse recurso em nossas aulas, é preciso considerar que existem muitos aspectos positivos a serem pontuados, principalmente, quando são bem explorados pelos professores. Ademais, vale lembrar que grande parte da população não prioriza ou não tem condições de investir em outros recursos de aprendizagem, limitando apenas para o livro didático essa finalidade.

Em 2002, ingressei como professora efetiva na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no campus de Caetité, para dar aula de Literatura Portuguesa e, como atuava na educação básica e no ensino superior, já percebia distorções nos livros do Ensino Médio em relação às discussões dos autores da universidade. Ao assumir o componente curricular Prática Pedagógica IV no curso de Letras do mesmo campus da UNEB, realizamos alguns trabalhos de análises de livros didáticos da área de linguagens e os resultados apontavam quase sempre para a ineficácia dos livros por não atenderem às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Pelo exposto, pode-se perceber que o interesse em investigar o livro didático de língua portuguesa é antigo por diversos fatores. Em suma, primeiro pelo fato de atuar na área de linguagem desde que ingressei no magistério – ao mesmo tempo, comecei a cursar Letras na UNEB. Logo compreendi que os estudantes brasileiros sentem enorme dificuldade de aprender os sistemas mecânicos que são ensinados, baseados na memorização de regras gramaticais, inclusive da maneira como são cobrados nas avaliações, o que não contribui para que o aluno adquira conhecimento eficaz sobre o uso da língua e

nem mesmo desenvolva habilidades de argumentação necessárias para resolver situações as quais precisará enfrentar ao longo de sua vida. O segundo motivo é a insatisfação com muitos temas e textos que os livros de Língua Portuguesa e de Redação apresentam. Em geral, são selecionados textos de autores considerados clássicos da literatura, são leituras importantes e muito boas inclusive, quase sempre, o livro didático é o único local de acesso a essas leituras pelos alunos, porém, alguns não atendem ao gosto das crianças e jovens e não têm conseguido fomentar o gosto pela leitura nem por uma formação mais ampla em que o leitor questiona o que lê e consegue fazer inferências e inter-relações significativas que visam prepará-los para compreenderem e se posicionarem melhor diante das exigências impostas pela sociedade.

Por fim, após o ingresso no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, senti necessidade de repensar sobre o tema do projeto inicial, que tratava do trabalho com poemas no livro didático. E, a partir das leituras e discussões promovidas, no período das aulas, em relação às lutas em defesa dos grupos sociais desfavorecidos pela sociedade machista, racista, eurocêntrica e conservadora, especialmente na disciplina Ensino, Literatura e Identidade, ministrada pela professora doutora Zoraide Portela Silva, passei a refletir se os livros que uso em minhas aulas suscitam reflexões sobre as adversidades sociais, principalmente sobre questões étnico-raciais. Sendo assim, revisei o pré-projeto e elegi como tema a representação dos negros e negras no livro didático de Língua Portuguesa com o intuito de investigar se ocorreram as reformulações necessárias após a sanção da Lei nº 10.639/03 que institui a obrigatoriedade de inserir temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de escolaridade⁵.

Ademais, além do material de análise continuar sendo aquele que já me interessava, visualizei uma maneira contribuir para a reparação dos lapsos da verdadeira história do povo negro nos currículos escolares e, conseqüentemente, nos livros didáticos, para que as próximas gerações de

⁵ Em 2008, a Lei nº 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645/08 que determina, além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira na educação básica, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena. “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2022.

estudantes pobres e/ou negros não se sintam excluídos, mas sim, que possam construir expectativas positivas para o futuro.

Vale ressaltar, então, que a construção do corpus da pesquisa foi pautada em dois critérios básicos: os livros analisados devem ser distribuídos na rede pública de ensino, ou seja, têm que fazer parte do PNLD e que sejam bastante adotados nas escolas estaduais e municipais, como é o caso da coleção Português: Linguagens. Sendo assim, o recorte da pesquisa foi delimitado para as edições de 2011 a 2017, considerando os volumes do 7º e do 8º Anos do Ensino Fundamental II como instrumento de análise.

Nesse íterim, é pertinente considerar que, a partir da justificativa para a escolha do tema e do objeto de estudo, coube estabelecer os objetivos pautados nos delineamentos que direcionam a pesquisa.

Preliminarmente, é oportuno revelar que, mesmo diante de tantos avanços tecnológicos, é lamentável a realidade de “que o livro didático ainda é a fonte mais utilizada na escola e, em muitos contextos, a única fonte de acesso ao ‘saber institucionalizado’ de que dispõem professores e alunos” (CARMAGNANI, 2011, p. 127) em decorrência da precariedade enfrentada em grande parte das escolas, como falta de recursos para compra e/ou confecção de material didático mais adequado ou até mesmo dos recursos básicos como impressão de textos para leituras ou atividades complementares. Outro fator que precisa ser considerado é que, além de provocar comodismo o fato ter “tudo” que precisa num só lugar, é comum florescer certa dependência de muitos professores em relação ao livro, como adverte Munakata (2012, p. 63),

Uma posição prevalente durante muito tempo foi a de que o livro didático, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da ideologia (burguesa) ou produto da indústria cultural, era necessariamente ruim, o avesso da ciência, o que denunciava a precária formação de seus usuários – os professores, que recorriam a ele como “muletas” (Grifo do autor).

Apesar de ser amplamente considerado apenas como material didático de caráter pedagógico que visa transmitir conhecimento, o livro didático também exerce larga influência na formação da personalidade dos alunos, por isso as autoridades sempre tiveram preocupação de controlar os conteúdos veiculados nele com a finalidade exercer o domínio sobre os saberes da população (MUNAKATA, 2012). Sendo assim, não parece de grande importância para o

poder público que a população seja bem instruída, daí a ínfima preocupação, ao longo de séculos, com a transmissão de conhecimentos realmente úteis para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária em que todos reconheçam seus direitos e respeitem os direitos do outro.

Uma das questões que necessita atenção prioritária, que vem sendo investigada e bastante debatida há várias décadas é sobre a representação do povo negro nos livros didáticos. Pesquisas realizadas por Silva (2011, p. 13), apontam livros de Língua Portuguesa que “caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma”. No entanto, essa falta de consideração e reconhecimento é inadmissível para um país que teve em sua base constitutiva o trabalho árduo de negros e negras e uma riquíssima contribuição histórica e cultural. Essa representação negativa dos negros, quando existia, era em imagens que demonstravam situações de inferioridade, em trabalhos pesados e forçados, sendo açoitados entre outras situações humilhantes e isso contribuiu para naturalizar e ainda reforçar que essa era a maneira de tratar a pessoa de acordo com a cor de sua pele mesmo após o “fim” da escravidão.

Silva (2011, p. 13) pondera que já ocorreram mudanças significativas nesse sentido e

Essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para a aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias.

Diante dessa realidade, definiu-se, como objeto de pesquisa, a representação do negro no livro didático, estabelecendo-se como objetivo geral investigar a presença do negro nas ilustrações e propostas de textos do Livro Didático Português: Linguagens do 7º e do 8º Anos do Ensino Fundamental II, quando houver essa presença, e se a representação do sujeito negro nas imagens veiculadas e nos textos apresentados estão em conformidade com a Lei nº 10.639/03 e com as DCN-ERER, em alinhamento com a exigência de equidade racial.

Uma vez que a referida Lei foi sancionada em 2003, há quase duas décadas, é urgente propor alternativas de desenvolvimento de ações afirmativas

que estimulem a discussão, o reconhecimento da situação pelos professores e a intervenção através de uma prática transformadora e essas ações serão viabilizadas a partir da investigação e dos resultados obtidos.

À vista das condições apresentadas sobre a presença das pessoas negras no livro didático (doravante LD) é que emergem as inquietações que nos remetem ao problema de pesquisa: Como os negros e negras estão sendo representados no LD de Língua Portuguesa? Que se desdobra nos seguintes questionamentos: As ilustrações e os textos veiculados nos LDs reforçam os estereótipos e preconceitos em relação aos negros e negras? Se a Lei existe desde 2003, houve uma preocupação de revisar os textos, as imagens e propostas de produção a fim de dar visibilidade aos negros e negras? A representação do povo negro, caso haja, se dá como uma projeção positiva, ou seja, pautada no reconhecimento da negritude que compõe a identidade brasileira? Quais ações afirmativas os LDs propõem para promoverem a igualdade e a inclusão social dos negros e negras? Existem propostas de discussões elucidativas a respeito da omissão da história africana há séculos? Entre os textos apresentados para as atividades de compreensão e interpretação, há autores e autoras negras?

Os livros analisados fazem parte da coleção Português: Linguagens do 7º e do 8º Anos do Ensino Fundamental II, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, produzido pela Editora Atual, as edições são as de 2011, 2014 e 2017.

A estrutura da coleção é constituída por 4 Unidades – cada uma composta por 3 capítulos e 1 Intervalo onde se encontram propostas de Projeto de culminância da unidade.

Visando delinear melhor os caminhos para atingir o objetivo geral, cumpre então explicitar os objetivos específicos da pesquisa: Reconhecer os caminhos percorridos e as intencionalidades que permeiam o LD desde a produção até chegar nas escolas públicas através do PNLD; Discutir sobre questões étnico-raciais, de identidade e de racismo na sociedade e no ambiente escolar; Analisar as ilustrações e os textos propostos nos volumes escolhidos com base na Lei 10.639/03 e nas DCN-ERER; Produzir um manual de orientação para professores da rede municipal de ensino com alternativas de desenvolvimento

de ações afirmativas que estimulem a discussão, a qualificação dos professores e a intervenção através de uma prática transformadora.

Como se pode constatar, essa pesquisa tem como princípio o anseio de que o professor deve ser sensibilizado. Ele precisa ter domínio das informações, através de uma formação adequada, para lidar com as situações de prática do racismo na escola. Além disso, é imperativo que ele conheça a legislação a respeito das relações étnico-raciais para inserir essas temáticas em suas aulas, mesmo que elas não sejam contempladas nos LDs distribuídos pelo PNLD.

Essa necessidade se justifica porque praticamente não se discutiam – e infelizmente ainda são poucos que abordam – sobre as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura frequentados por grande parte dos professores que estão atuando. Muitos se limitam ainda a transmitir apenas os conteúdos do LD sem se preocuparem em ampliar os conhecimentos do aluno para além do domínio da língua falada e escrita, dos conceitos matemáticos, dos conhecimentos históricos, geográficos e científicos como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados e distribuídos para os professores no final da década de 90 e início dos anos 2000 e depois disponibilizados no site do Ministério da Educação (MEC)⁶ com o objetivo de

propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 2001, p. 33).

Esse ideal de formação do indivíduo parece estar longe de ser alcançado mesmo provocando tantas inquietações em educadores que pesquisam sobre essa problemática. No entanto, o que concerne a essa pesquisa é a preocupação em extrapolar as páginas do LD, caso esse material seja insuficiente, e mostrar aos alunos que na escola pode-se aprender também saberes que vão além dos conteúdos curriculares visto que “o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social” (BRASIL, 2001, p. 33). A meu ver, faz parte dessa atuação responsável na sociedade promover a inclusão de todos

⁶ Os exemplares dos PCN estão disponíveis na íntegra no link do portal MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

com equidade, independente de condição física, de gênero, raça, etnia, crença ou condição social.

Por fim, a análise será feita a partir de uma abordagem qualitativa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), cuja intenção, ao analisar as ilustrações e textos veiculados no referido LD, é projetar uma revisão dos paradigmas e dos padrões sociais impostos, lutando pela construção da identidade dos negros e negras no LD com respeito e dignidade.

Após uma empenhada revisão bibliográfica, com fichamentos e coleta de informações, relações de conceitos e definições, a estrutura desta dissertação está constituída da introdução, 4 capítulos, incluindo o produto final, mais as considerações finais. Os aspectos introdutórios foram traçados, apresentando, em linhas gerais, as lutas dos movimentos antirracistas ao longo de décadas, sua atuação na sociedade e na educação. Além de abordar, de forma breve, sobre a permanência de atitudes racistas e as injustiças com o povo negro em pleno século 21, estabelece uma sucinta relação com a pandemia que atingiu a população mundial em 2020 e as lamentáveis consequências principalmente para pobres e negros. Explicita também sobre os caminhos percorridos para a escolha do tema, bem como os questionamentos a respeito da problemática, a justificativa, os objetivos e uma pequena descrição da coleção analisada.

O capítulo 1 tem como objetivo contextualizar as condições de produção do LD, partindo de uma exposição sobre algumas das principais políticas públicas direcionadas para o LD e de uma necessária reconstituição histórica com a finalidade de compreender epistemologicamente o conhecimento construído a respeito do livro e demonstrar os interesses e perspectivas em torno desse objeto que, para os olhos da indústria é lucrativo, para o Estado é objeto de controle ideológico, para os professores é uma das principais ferramentas de trabalho e, por fim, para os alunos é veículo de valores ideológicos e culturais e uma das únicas fontes de estudo.

Para construir o capítulo 2 torna-se necessário expor sobre os fatores que impulsionaram as discussões sobre a igualdade racial e o contexto histórico-social dos movimentos em prol da valorização dos negros no Brasil, resgatando as contribuições dos negros e negras para a sociedade brasileira, não somente na esfera social, mas também na economia e na política. É pertinente abordar

sobre as questões identitárias do homem contemporâneo, além das relações de poder estabelecidas pela própria convivência humana.

É imprescindível explicitar sobre o racismo no ambiente escolar e sua invisibilidade pela maioria dos profissionais da educação e demonstrar que falta atitude para combater o preconceito na escola. Além de expor sobre os princípios e fundamentos dos documentos que regem e orientam uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

No capítulo 3, procede a análise dos livros com base nas leituras realizadas. Faz-se necessário estabelecer relações com os estudos sobre a representação dos negros no LD já existentes com intuito de desenvolver, de forma consciente, uma reflexão sobre o LD em estudo, além de configurar mais uma contribuição relacionada a essa problemática para a comunidade acadêmica.

Os aspectos observados nos livros são as imagens e textos veiculados, as propostas de leitura e os temas de produção textual sugeridos. Com base na concepção do LD enquanto veículo de valores e ideologias que influenciam na formação da identidade das crianças e jovens estudantes, é necessário elencar questões para nortear o processo de análise tendo em vista a forma como o livro analisado contribui para desmistificar a ideia enraizada de inferioridade de uma pessoa pela cor de sua pele.

No capítulo 4, segue a proposta do produto final com a descrição da proposta de formação de professores idealizada a partir dos resultados dos estudos e da análise dos livros supracitados. A elaboração da referida proposta tem como princípio norteador o auxílio ao professor da rede municipal de ensino de Caetité, visando realizar uma oficina e produzir um material para instruir e sugerir estratégias de inclusão da história e cultura africana no planejamento e, por conseguinte, no cotidiano escolar.

Por fim, as considerações finais, buscam promover uma reflexão sobre os aspectos descortinados ao longo do estudo e da análise, explicitando a necessidade de que nenhuma pesquisa seja arquivada nas bibliotecas das universidades, mas sim que sejam ampliadas, reforçadas, até mesmo refutadas, caso seja pertinente, para ampliação dos debates e dos conhecimentos necessários para a transformação do cenário educacional do nosso país.

CAPÍTULO 1 – LIVRO DIDÁTICO: REFORMULAÇÃO NECESSÁRIA

No Brasil, existem inúmeros estudos relacionados ao LD, muitos voltados para a história, ou para as políticas públicas e programas do LD, vários pesquisam sobre o LD enquanto produto cultural, ainda há os que tratam das questões sociais, políticas, ideológicas, raciais presentes nos livros. Impossível elencar a diversidade de temas que esse material suscita para pesquisas. Diante disso, é válido levantar alguns questionamentos no que se refere à permanência da discrepância entre o produto que chega nas mãos dos alunos e o que deveria constituir o livro a partir dos resultados e conclusões das inúmeras pesquisas que são realizadas há décadas.

Sabe-se que o LD é um dos recursos mais utilizados nas salas de aula brasileiras, diante desse fato, qual a importância tem sido dada na elaboração desse material? Por que existem tantos problemas relacionados ao conteúdo do LD, há tantas décadas, e as mudanças parecem acontecer a passos lentos ou até mesmo nem acontecem? Será que os envolvidos no processo de produção, aprovação e escolha do LD realmente compreendem a sua dimensão no processo de ensino-aprendizagem? Conceituar e contextualizar as condições de produção e as políticas públicas voltadas para o LD podem contribuir para maior conscientização sobre o uso mais adequado desse recurso pedagógico?

São questões que permeiam ao longo desse capítulo com o intuito de buscar maior conhecimento sobre os trâmites e as razões históricas, políticas e sociais do produto que chega às escolas para fazer parte da vida de milhões de crianças e adolescentes das escolas públicas brasileiras.

1.1 CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

O LD, mesmo que de forma rudimentar, está associado ao ensino desde o século XIII, período em que os manuscritos eram reproduzidos pelos copistas

e vendidos para os estudantes da época. A demanda foi aumentando “com a expansão das universidades e de sua clientela” (MUNAKATA, 2012, p. 58).

De acordo com BAIRRO (2009), com o surgimento da imprensa e, por conseguinte, o favorecimento da produção de material impresso no período renascentista, houve uma ampliação da necessidade de alfabetização especialmente por parte da burguesia, que nutria interesse de aprender a ler e escrever, na maioria das vezes, para ascender socialmente, liderar e subordinar outros. Nesse período, tem-se conhecimento de um dos primeiros manuais escolares, “O ABC de Hus”, escrito por Jan Hus, um dos precursores da reforma protestante. Posteriormente, surgiu a cartilha “Bokeschen vor leve no king”, que, além de conter o alfabeto e os algarismos, trazia os Dez Mandamentos e orações. Época em que também surgiram as primeiras gravuras ainda bastante simplificadas.

Vale salientar aqui que havia uma relação consolidada que norteava todos os setores da sociedade, inclusive a educação, com os preceitos religiosos herdados do medievalismo. Em consonância com Bairro (2009), mesmo com as transformações econômicas e sociais ocorridas a partir das ideologias renascentistas e com as tentativas de desvincular o ensino da religião, ainda predominavam, no LD, lições da doutrinação cristã com intuito de manipulação dos fiéis para manter a elite no poder.

Como se vê, apesar de ser considerado muitas vezes como produto cultural de menor valor, é antiga a presença desse instrumento pedagógico na rotina escolar, tendo presença registrada desde os tempos medievais, período em que era forte o vínculo com a formação do “bom cristão” e que a aprendizagem da leitura e da escrita ainda era pouco acessível para a população, restringindo-se a comerciantes e membros do exército, pela própria escassez de professores, mas, principalmente, para manter os interesses econômicos e de dominação (BAIRRO, 2009). Dessa forma, é possível asseverar que o acesso ao conhecimento está subordinado às influências políticas e ideológicas de acordo com as intenções do poder exercido em cada período e o LD tem sido fonte para estudos que discutem essas questões, como afirma Bittencourt,

As relações contraditórias estabelecidas entre livro didático e a sociedade têm instigado investigações variadas, por meio das quais é

possível identificar a importância desse instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento, integrante da 'tradição escolar' há, pelo menos, dois séculos (2004, n.p).

Ao longo dos séculos, a relação livro e escola foi se estreitando a ponto desse manual de ensino alcançar quase metade da produção de grandes editoras em diversos países. Esta relação simbiótica, de acordo com Munakata (2012, p. 59), intensifica-se com a ampliação do público leitor promovida pelo crescimento da escolarização a partir do século XVIII, uma vez que, com o fortalecimento dos Estados nacionais, “a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado”. Com a sucessiva ampliação do acesso à escola, ocorre aumento significativo de demanda e, por conseguinte, grande impulso no mercado editorial.

Inevitavelmente, aliado a essa condição, a produção do LD, desde sempre, esteve subjugada às determinações e interesses do Estado e ao controle do que é veiculado, em consonância com o discurso oficial. Dessa forma, Bittencourt (1993, p. 16) reforça que “a origem do livro didático está vinculada ao poder instituído”. Justifica-se então o fato de que o LD, antes subjugado ao domínio da religião dominante e depois ao Estado, “[...] esteve invariavelmente na mira dos poderes públicos, interessados sempre na socialização política das crianças, dos adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população instruída” (BENITEZ, 1997 apud MUNAKATA, 2012, p. 60). Ferreira (2008, p. 16) corrobora com os autores ao afirmar que

os decretos-leis referentes à produção, autorização e utilização dos materiais escolares representaram o consenso entre os grupos dominantes interessados em difundir, no ensino primário e secundário de todo território nacional, não apenas um conteúdo seguido por métodos pedagógicos apropriados, mas uma cultura política, na qual a formação moral dos jovens respondesse aos interesses do Estado.

Pelo exposto, torna-se imprescindível levar em consideração a epistemologia concernente ao LD em pesquisas sobre esse material pedagógico visando elucidar as relações intrínsecas que o envolvem, a exemplo dos mecanismos de controle ideológico presentes nos livros escolares, uma vez que a presença desse instrumento em qualquer contexto de ensino, desde os primórdios, foi construída historicamente pelos interesses de dominação e/ou

manipulação em detrimento do objetivo maior que deveria ser de instruir a população.

1.2 SOBRE OS PROGRAMAS NACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO

As políticas públicas voltadas para o LD tiveram origem na década de 30, com o Estado Novo, período em que foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública⁷ com o objetivo de promover maior eficiência na organização administrativa federal, bem como benefícios para o setor social (BRASIL, 2018a). Uma das primeiras iniciativas foi a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) que ocorreu em 1937, período de busca por uma identidade nacional, e previa

como suas atribuições a edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e, finalmente, a expansão, por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas. (CPDOC/FGV, 2020).

Embora não tenham sido concluídos o dicionário nem a enciclopédia até 1945, o aumento de bibliotecas públicas foi significativo e importante em diversos estados do país, contando com o apoio do INL (CPDOC/FGV, 2020)⁸.

Outra ação também importante e ainda mais diretamente relacionada com as políticas do LD foi a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, que, “estabelecendo sua primeira política nacional de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país” (BRASIL, 2017a),

⁷ O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec>>. Acesso em 20 jan. 2020.

⁸ O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) foi criado em 1973. A instituição tem o objetivo de abrigar conjuntos documentais relevantes para a história recente do país, desenvolver pesquisas em sua área de atuação e promover cursos de graduação e pós-graduação.

visava regular “a disposição, tanto ideológica, quanto metodológica, do que era veiculado nesse material” (FERREIRA, 2008, p. 34).

As comissões eram instituídas para regulamentar e fiscalizar a produção das editoras, de maneira que não poderia ser adotado nenhum LD sem passar pela avaliação e autorização do Ministério da Educação e Saúde. No entanto, a demanda das editoras era muito grande e acontecia de livros serem utilizados nas salas de aulas sem terem sido avaliados pela comissão, mesmo sob a imposição de penalidades e multas para os autores e editores que não submetessem à avaliação da CNLD e/ou que não tivessem obtido aprovação do Ministério da Educação e Saúde. Por conseguinte, a partir do Decreto-lei Nº 1006 de 30 de dezembro de 1938, foram estabelecidas imposições para produção, autorização e utilização do LD no país.

Estabeleceu-se, então, que o poder de controle do Estado não estaria nem na produção e nem na adoção dos livros escolares, mas por vias indiretas, nas questões que delimitariam seu uso, resumidos no Capítulo IV do Decreto-lei (FERREIRA, 2008, p. 43).

Sendo assim, faz-se necessário conhecer um excerto do Capítulo IV do referido Decreto-lei:

Das causas que impedem a autorização do Livro Didático

Art. 20 – Não poderá ser autorizado o uso de livros didáticos:

- a) Que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou honra nacional;
 - b) Que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
 - c) Que envolva qualquer ofensa ao chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- [...] (BRASIL, 1938).

Embora tenha ocorrido uma interrupção em 1942, a CNLD funcionou até na década de 60, e ainda continuou exercendo forte influência como modelo de avaliação para os próximos governos. Esse fato demonstra o grande interesse e preocupação do Estado no controle do conhecimento que deveria ser veiculado nas escolas.

Nesse sentido, a necessidade do domínio e monitoramento da produção do material didático está relacionada também à grande preocupação com o fortalecimento do nacionalismo amplamente difundida durante o período do Estado Novo, por isso a excessiva repressão a qualquer conteúdo que

configurava crítica ao Estado além da exigência dos conteúdos do LD, especialmente os de História, serem cuidadosamente selecionados no sentido de consolidar o poder do governo nacional, conforme explicitado no Capítulo IV do Decreto-lei supracitado (BRASIL, 1938).

Historicamente, o Brasil passava por um processo de urbanização na década de 30 e 40, as pessoas começaram a se deslocar do campo para a cidade, havendo, portanto, o surgimento das grandes metrópoles, fato que fortaleceu o processo de industrialização. O crescimento da classe trabalhadora industrial acabou forçando mudanças inclusive no campo da educação que, a partir da necessidade de reforçar o nacionalismo, visa a construção do sentimento de valorização da pátria através da cultura nacional.

Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, *forjar* uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados (BOMENY, 1999, p. 139, grifos da autora).

Contudo, esse projeto estava sendo constituído sob forte influência ideológica do nazismo e o sentimento de eugenia acabou refletindo na questão racial. E a educação, amplamente discutida pela elite intelectual brasileira, além de ser voltada para o ensino profissionalizante, de preparo para o mundo do trabalho, reforçava o projeto de embranquecimento da população, sem contar com o empenho nos ensinos secundário e universitário em favorecimento dos estudantes pertencentes às elites, uma vez que esses seriam os dirigentes do país no futuro. Conforme afirma Bomeny (1999, p. 139),

O ministro estava convencido de que com verdadeiras elites se resolveria não somente o problema do ensino primário, mas o da mobilização de elementos capazes de movimentar, desenvolver, dirigir e aperfeiçoar todo o mecanismo de nossa civilização.

Como se não bastasse, um retrocesso do governo no Estado-Novo – em detrimento do que previa a Constituição anterior, de 1891, que definia o Estado brasileiro como laico – ocorreu em relação à restituição do ensino religioso nas escolas públicas, mesmo que de cunho facultativo. Bomeny (1999) explicita

sobre a inevitável parceria com a Igreja Católica alinhando os interesses de ambos. Por parte do governo, que visava promover o ensino de cunho nacionalista buscando uma uniformização cultural e o fortalecimento da língua nacional, era conveniente essa aliança uma vez que a Igreja detinha grande poder sobre a rede privada de ensino. Sendo assim,

A igreja era a última parceira com a qual o governo poderia se desentender. O governo estava nessa época em posição especialmente desfavorável pelo escasso número de escolas oficiais. Quanto às escolas privadas, boa parte era confessional, e nelas a presença da Igreja católica não era nada desprezível (BOMENY, 1999, p. 160).

Em contrapartida, o ensino religioso passaria novamente a fazer parte do cotidiano das escolas públicas e isso repercutia na educação uma vez que retomava a influência da Igreja católica no ensino e, por consequência, no material didático. Esse imbricamento entre política, educação e religião representa um retrocesso na formação das crianças e jovens brasileiros.

Após a extinção da CNLD, foi criada, em 1966, mais uma comissão de controle, avaliação e distribuição do LD no Brasil que atuou durante o regime militar. A Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) foi estabelecida a partir de

Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) [...] com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos (BRASIL, 2017b).

Com a expansão das escolas públicas na década de 60 e a partir da obrigatoriedade do ensino primário baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/61, as discussões sobre a necessidade de novos rumos para a educação brasileira tornaram-se mais frequentes, assim como era crescente a necessidade de revisão das políticas públicas voltadas para o material didático. Havia uma intensa preocupação com as camadas populares que não detinham o poder econômico para aquisição do LD por conta dos altos preços, impulsionando a evasão escolar antes mesmo desses alunos chegarem ao ensino secundário (FILGUEIRAS, 2015).

A criação da COLTED foi necessária por conta das significativas mudanças na sociedade que desencadearam discussões para o incentivo à escolarização e, por consequência, favoreceram o crescimento do mercado editorial. Dessa forma, a COLTED surgiu como parte das medidas “de intervenção, por meio de políticas para a regulação dos livros escolares”, tendo como principais objetivos “baratear os livros didáticos produzidos pelas empresas privadas e estimular a expansão da indústria do livro” (FILGUEIRAS, 2015, p. 89). A intenção dessas medidas de assistência educacional era de atender à exigência da LDB nº 4.024/61 de auxiliar os estudantes com menores condições financeiras, garantindo a permanência nas escolas com a distribuição do material escolar conforme assevera Filgueiras (2015). Contudo, surgiram muitos problemas na distribuição dos livros, então, a COLTED foi extinta uma vez que houve necessidade de “reestruturação dos órgãos responsáveis pelas políticas do livro no âmbito do ministério” com o intuito de “reduzir o número de órgãos, procurando ampliar o controle sobre as políticas implantadas” (FILGUEIRAS, 2015, p. 96).

Após o ano de 1985, antes de chegar nas escolas públicas brasileiras, o LD passa por um processo de seleção, pela equipe de professores, dos exemplares que fazem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O referido programa foi criado a partir do Decreto Nº 91.542 e tem como propósito “disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2018b).

Cerca de cento e cinquenta milhões de livros são distribuídos para mais de quarenta milhões de estudantes todos os anos e a unidade escolar recebe um quantitativo baseado nas informações do censo escolar dos dois anos anteriores, podendo, portanto, haver diferença entre o número de exemplares recebidos e o número de alunos matriculados no ano. A respeito do numeroso alcance na distribuição dos exemplares, Bittencourt (2004, n.p) ressalta que “no caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo”. Vale lembrar que as escolas públicas de educação básica precisam ser cadastradas no PNLD para serem atendidas pelo programa (BRASIL, 2018b).

A partir da década de 90, os livros passaram a ser escolhidos pelos professores através do catálogo Guia do Livro Didático⁹ que era enviado para cada escola. Nesse processo, os professores enfrentavam algumas dificuldades, pois, na maioria das unidades escolares, conforme afirma Munakata (2012), havia apenas um guia para os professores, as resenhas sobre os livros, contidas no guia, não eram suficientes para avaliar de forma mais detalhada o conteúdo e nem todos participavam das poucas reuniões promovidas para avaliação, muitas delas eram realizadas às pressas no horário do intervalo.

Era frequente a insatisfação dos professores ao longo do ano letivo, pois os livros nem sempre satisfaziam aos seus anseios, muitas vezes, por não corresponderem às expectativas criadas, ou por não estarem de acordo com a realidade do ensino local, ademais, a avaliação mais eficaz que o professor pode fazer do material didático é através do seu uso, desde o momento do planejamento até a execução do trabalho em sala de aula (MUNAKATA, 2012).

1.3 OS TITULARES DE DIREITOS AUTORAIS – EDITORAS

Devido ao crescente volume investido pelo governo na compra dos livros, que o tornou um negócio rentável, os produtores começaram a empreender esforços para que suas coleções fossem adotadas pelos professores. Como afirma Bittencourt (1993, p. 77), “as editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, trataram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista”. Muitos investimentos têm sido feitos na aparência, nas imagens e cores, causando impressão de qualidade só de observar o aspecto visual, começando já pela capa, mas nem sempre há garantia de qualidade no conteúdo.

⁹ O guia é resultado de um criterioso processo de avaliação das obras inscritas pelas editoras. Ele traz a resenha, a estrutura e uma análise crítica dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos de cada obra e sugere caminhos para práticas pedagógicas. Além da versão eletrônica do guia, haverá uma impressa, a ser enviada às escolas pelo FNDE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/13161-professor-ja-pode-usar-guia-para-escolher-as-obras-de-2010>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

No período de escolha do livro pelos professores, era comum as editoras enviarem representantes para as escolas com o objetivo de divulgarem suas coleções e persuadirem sobre a melhor qualidade do seu produto. Além disso, o livro do professor era disponibilizado para cada docente e, com frequência, os representantes deixavam brindes, ou garantiam vantagens para as escolas e/ou secretarias de educação como forma de incentivo para a escolha de seu produto. Contudo, essa conduta das editoras foi proibida a partir da Portaria Normativa Nº 7, de 5 de abril de 2007, que “dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro” (BRASIL, 2007), considerando, em linhas gerais, que a análise e escolha do livro deve ser feita de forma consciente, transparente e levando também em consideração

que, em função das diversidades sociais e culturais que caracterizam a sociedade brasileira, bem como do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a escolha dos livros deve ter como base o conhecimento da realidade do aluno e da proposta pedagógica que norteia o trabalho da escola (BRASIL, 2007).

Atualmente, o processo é feito virtualmente, o Guia do Livro Didático passou a ser disponibilizado *online*, dessa forma, os professores podem ter acesso ao guia com as orientações sobre o processo de escolha até o registro final e sobre os livros que fazem parte do programa, bem como acesso à resenha, à avaliação, a outras informações adicionais e até mesmo à versão *online* do livro.

Embora tenha ocorrido um avanço significativo no processo de seleção do LD, é preciso que sejam asseguradas melhorias nas condições dos professores, como disponibilidade de tempo para as reuniões, embasamento para melhor avaliação e julgamento dos livros, organização de grupos de estudos e discussões sobre o material didático no contexto atual, tendo em vista que a escolha do LD que será adotado em cada escola perpassa por outros critérios além da avaliação da qualidade dos conteúdos e propostas. Sendo assim, “uma análise crítica do livro didático não poderia deixar de considerar sua inserção no contexto geral do sistema educacional, o mercado ao qual serve e, por fim, seus usuários, professores e alunos”, conforme assegura Carmagnani (2011, p. 127).

Todos os seguimentos que envolvem esse processo precisam ser considerados, tanto no que se refere ao mercado de produção, que tem

movimentado significativo lucro para as editoras que participam do programa, quanto aos interesses e/ou critérios que envolvem a avaliação para incluir no Guia do PNLD, até no momento do acesso pelos professores para análise e seleção.

É imprescindível compreender cada ação que envolve a escolha do LD, tomar conhecimento dos fatores intrínsecos ao PNLD como um todo e participar do processo de forma consciente e comprometida uma vez que o livro, que deveria ser somente um apoio para o professor em suas aulas, em geral, é o único recurso ao qual ele recorre.

O que acontece, em muitos contextos, é que ele acaba se tornando a diretriz básica para o trabalho do professor e essa realidade torna-se preocupante devido à significativa influência que esse material exerce na formação da identidade do aluno pelos textos, atividades e propostas apresentados, pela abordagem do conteúdo, inclusive pelas imagens expostas. Além disso, é válido conhecer as questões históricas e políticas que precedem a produção do LD, haja vista que, como adverte Bittencourt (1993, p. 77),

O livro escolar foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar uma determinada postura educacional, veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias. O livro didático proposto a partir da instalação de instituições escolares públicas deveria se encarregar de uniformizar o saber escolar, de construir uma forma de pensar a ciência e de reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais.

Algumas evoluções positivas já ocorreram nesses aspectos, mesmo assim, toda a composição do livro produz sentidos diferentes para aqueles que o manuseiam diariamente, portanto, é necessário considerar que “todos os sentidos produzidos dependem de suas condições de produção (quem fala? para quem? em qual momento histórico?)” (Pêcheux, 1969 apud CARMAGNANI, 2011).

Outro fator que precisa ser ponderado é que a elaboração e produção do material didático ainda está concentrada nos estados situados nas regiões sudeste e sul do Brasil para atender às escolas de todo país, predominando, portanto, os padrões culturais e ideológicos desses estados desconsiderando, na maioria das vezes, a diversidade de contextos regionais existentes no extenso território brasileiro.

Uma observação atenta sobre a distribuição gratuita de LD em nosso país nos remete à seguinte realidade:

No Brasil, observa-se um investimento maior em livros de custo mais baixo, tendo em vista as características econômicas do mercado, principalmente o poder aquisitivo baixo dos usuários de livros na escola pública. Assim, em boa parte dos casos, a disputa travada pelas editoras nem sempre é norteadada pela qualidade do livro, mas pelo preço e quantidade de livros vendidos. A adoção de um livro didático depende, sobretudo, da influência da editora junto a órgãos governamentais, de suas estratégias de marketing, dos acordos feitos junto às direções de escolas e de outros aspectos que independem das qualidades pedagógicas do material (CARMAGNANI, 2011, p. 128).

Dessa forma, é provável que muitos livros que possuem boas propostas e discussões não fazem parte da relação do PNLD, muitos por darem visibilidade a aspectos culturais de regiões menos privilegiadas do país, alegando que serão desfavorecidas as regiões dominantes, e outros pelo fato de editoras menores não conseguirem atingir o padrão de preço nem o volume quantitativo daquelas que já dominam o mercado de produção.

1.4 O PROCESSO DE SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Devido às inúmeras discussões e questionamentos a respeito da qualidade e adequação do LD à realidade das escolas e às condições necessárias para atender ao novo contexto de ensino proposto pelos PCN ocorridas na década de 90, foi estabelecida, a partir de 1993, a formação de comissão técnica, em cada ano de renovação dos livros, composta por especialistas das diferentes áreas do conhecimento para avaliar o LD de acordo com os critérios do edital publicado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico (FNDE).

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino [...] (BRASIL, 2018b).

O parecer, elaborado pela comissão destinada a avaliar as obras, apresenta a análise da coleção de acordo com cada área de conhecimento e está organizado, no Guia impresso e digital, nas seguintes seções: “Visão geral”, “Descrição da coleção”, “Análise da obra” e “Em sala de aula”.

No que se refere à seleção do LD, um aspecto teoricamente favorável é a existência da comissão avaliadora para analisar se as coleções apresentadas pelas editoras estão de acordo com as diretrizes que norteiam os currículos de todos os níveis da educação básica do país, no entanto, é preciso considerar que todo processo que envolve políticas governamentais é norteado por interesses diversos e pela própria particularidade de cada membro envolvido, como formação política, ideológica e cultural. A esse respeito, Munakata (2012, p. 61) afirma que

Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula.

Nesse sentido, cabe aqui destacar a possibilidade de especialistas integrantes das comissões, mesmo sendo detentores de conhecimento e formação ampla e adequada, muitas vezes não atuarem ou nem conhecerem a realidade da sala de aula na educação básica, em geral, muitos desses profissionais se destacam no campo teórico e até mesmo em cursos de formação de professor, mas permanecem distantes da prática.

Pelo exposto, vale refletir sobre a fundamental importância de oferecer condições para os professores participarem não somente no momento da escolha, mas de serem ouvidos desde o planejamento até a elaboração do material pedagógico, levando em consideração as opiniões, as proposições e até mesmo as insatisfações em relação à abordagem dos conteúdos e à forma como estão dispostos no livro, uma vez que se configuram como principais atores que partilham os conteúdos e desenvolvem as propostas do LD.

1.5 OS DESAFIOS DA ROTINA ESCOLAR PARA CRIANÇAS E JOVENS NEGROS

Estudos sobre as condições da rotina escolar no Brasil tem apontado que o LD é um dos principais materiais didáticos – muitas vezes o único - que o professor dispõe para realizar seus estudos, planejar suas aulas e atividades. A realidade da maioria dos alunos de escolas públicas não é diferente, por não terem acesso a recursos mais variados e inovadores, acabam concebendo o LD como única fonte de conhecimento. De acordo com Carmagnani (2011, p. 127),

as diversas pesquisas nessa área ilustram essa realidade, bem como a influência que o livro didático tem tido na formação dos alunos, sobretudo os da escola pública (que, normalmente, não utilizam apostilas e outros materiais elaborados pelos professores e/ou coordenadores).

Sendo assim, podemos imaginar o quanto os LDs precisam ser pesquisados por estudiosos das diversas áreas do conhecimento e em seus mais variados aspectos. Partindo do princípio de que o livro – didático ou não – é um objeto cultural que exerce enorme influência nos seus usuários, os cuidados na escolha e na condução dos trabalhos devem ser redobrados.

Apesar da Lei 10.639/03 ter sido sancionada em 2003, poucos foram os investimentos para a reformulação do LD. É visível que esse instrumento tão presente na rotina escolar e tão importante para a formação dos alunos tem sido pouco eficiente para a desconstrução dos estereótipos cristalizados sobre o povo negro e que a presença de imagens e produções de negros e negras ainda é pouco expressiva.

Essas questões continuam sendo vistas com resistência e muitas vezes são tratadas como inexistentes pelos profissionais da educação. No entanto, é preciso ter consciência de que, no processo de formação escolar e até mesmo identitário,

A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante (GOMES, 1996, p. 76).

Ademais, Souza (2001, p. 44) alerta sobre a ausência da história da África nos currículos e “acrescenta-se a isso o fato de que circulam na escola apelidos

pejorativos e, na sociedade, a imagem negra está ausente em brinquedos e nos meios de comunicação”. No LD não era diferente, eram raras as ilustrações com imagem de negro e, quando apareciam, comumente reforçavam os estereótipos negativos.

Cavalleiro (2005, p. 68) pondera sobre a urgência em reforçar o cuidado com o “desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes”, uma vez que, reproduzindo conceitos negativos, “o sistema garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar”.

Pelo exposto é tão necessário e urgente acrescentar, nas discussões de todas as disciplinas, as contribuições do povo negro na constituição histórica do Brasil nos âmbitos social, econômico, político e cultural. Contribuições que foram silenciadas, ao longo do tempo, pela história contada pelos brancos a partir de uma visão eurocêntrica de mundo. Esse silenciamento evidencia o fato dos negros e negras não terem, eles mesmos, contado sua história e fundamenta a injusta ausência de textos e imagens que retratam e valorizam sua cultura no LD e até nos manuais de orientação para o professor.

Causa indignação o fato da escola corroborar há séculos com tais práticas de inferiorização e quem vivencia na pele essa situação é tomado por um sentimento de desilusão, como confessa hooks (2013, p. 12),

De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. [...] A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender.

Apesar da desilusão abater sobre a vítima do racismo, há aqueles que encontram forças para reverter a indignação em luta. Como reforça hooks (2013), o combate não cessa e são diversas as formas de resistência. E é devido a essas resistências que algumas transformações já aconteceram. Silva (2011), que investiga sobre a representação do negro no LD há algumas décadas, aponta que mudanças significativas já ocorreram nas ilustrações e nos textos e

ainda alerta sobre como repercute, para a criança negra, a forma como ela se vê representada nos livros.

Essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para a aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias (SILVA, 2011, p. 13).

É importante ressaltar que as lutas do Movimento Negro desempenharam papel imprescindível nessas conquistas no sentido de ressignificar e politizar a raça de maneira afirmativa, “rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos” (GOMES, 2017, p. 22).

Tais ações repercutem na compreensão de novas relações de poder que “retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social” (GOMES, 2017, p. 22), além disso, revela a possibilidade de uma sociedade mais democrática, em que todos se veem representados de forma igualitária nos diversos setores.

Em face disso, é possível constatar que, embora já tenha ocorrido muitas conquistas no âmbito social, ainda há muito o que se fazer para criar um cenário positivo no contexto escolar, que valoriza e estimula a igualdade de tratamento e o bem-estar de todos os estudantes. Esse processo de adequação exige um olhar atento sobre a forma como o povo negro tem sido representado nos conteúdos e nas imagens do LD. É necessária uma reformulação no sentido de ressignificar a configuração historicamente construída sobre os negros e negras (SILVA, 2011). Um novo olhar sob o LD aponta para a inserção de novos conteúdos e para a complementação de muitos que já existem, uma revisão cuidadosa dos discursos e das imagens expostas.

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Há muito tempo a história africana e afro-brasileira tem sido silenciada em detrimento de um ensino que privilegia o monoculturalismo centralizado apenas nos povos e costumes do continente europeu, conforme aponta Munanga (2015) no artigo “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?”. No entanto, nos dias atuais, repensar essa concepção hegemônica é inerente ao processo de evolução dos estudos sobre a multiplicidade étnica e cultural e às discussões sobre igualdade, equidade e direitos humanos.

A formação de cidadãos e de uma sociedade mais justa implica também o ensino da valorização da diversidade e do respeito à cultura de outros povos. “Daí a importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural” (MUNANGA, 2015, p. 21). Em face disso, compreende-se que, à educação, implica grande responsabilidade no sentido de desmistificar os antigos valores e padrões epistemológicos e elucidar que todo conhecimento advindo das diversas nacionalidades é válido e legítimo.

Para um alcance mais efetivo e abrangente a respeito dos estudos multiculturais, especificamente relacionados aos aspectos étnico-raciais, é imprescindível que se reconheça os valores e contribuições do povo negro para o mundo, tanto dentro do solo africano, como em sua diáspora pelo mundo.

2.1 O NEGRO DA DIÁSPORA NEGRA NO SÉCULO XXI

Atualmente, questões relacionadas à identidade do sujeito têm sido levantadas com mais frequência a partir da concepção sociológica (Hall, 2006) de que o sujeito, antes considerado universal e unificado, passa por um processo de transição para um sujeito pós-moderno – voltado para si, descentrado e fragmentado – partícipe de uma ampla mudança que desloca as estruturas

tradicionais da sociedade e abala o quadro de referências que estabilizavam o mundo social. Nesse processo, desenvolve-se no sujeito pós-moderno a noção de pertencimento e a consciência em relação às identidades culturais socialmente constituídas, como raça, gênero e classe, que interferem na formação do indivíduo de acordo como ele é politicamente interpelado.

Em consonância com Hall (2006), a identidade descentrada, deslocada das antigas e sólidas referências, em oposição a uma identidade fixa, é essencial para a transformação da sociedade.

Esses processos de mudança, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada (HALL, 2006, 9-10).

Provocar discussões sobre a crise de identidade instaurada na modernidade envolve refletir sobre a complexidade das relações identitárias dos negros e negras da diáspora africana e na maneira como sua identidade, atravessada durante séculos por diversidades de constituições históricas e ideológicas, se constrói, considerando, de acordo com Hall (2006, p. 13), que a formação da identidade “é definida historicamente, e não biologicamente”.

Ademais, vale ressaltar que o processo de colonização de territórios africanos e asiáticos seguidos pela escravização desses povos e, por conseguinte, pela desconsideração dos modos de vida e das culturas locais desencadeou a ascensão do racismo e do desenvolvimento da desigualdade de valores dos colonizadores em relação aos povos colonizados.

Sendo assim, a convivência de diversos costumes e a integração das diferentes etnias trazem, como consequência, a interação dessas culturas, porém a realidade demonstrou que os países cujas identidades eram marcadas pela tradição e valores hegemônicos (HALL, 2006) sujeitavam os povos segregados de suas origens à soberania étnica e cultural deles.

“O deslocamento dos modelos europeus de alta cultura, da Europa enquanto sujeito universal da cultura” (HALL, 2003, p. 335), vinculada a tradições seculares, para uma nova definição que coloca em evidência uma cultura popular, produzida e influenciada por meios imagéticos e tecnológicos como a americana, juntamente com o processo de revisão de conceitos de colonização provocados pela modernização, impactam nas ações das camadas

desprivilegiadas e na busca pelo reconhecimento enquanto sujeitos participantes da sociedade e produtores de cultura.

A sociedade europeia ainda resiste ao descentramento dos saberes tradicionais e persiste na manutenção do cânone da civilização ocidental, tratando com hostilidade a diferença étnica e as manifestações populares, segundo Hall (2003). Por conseguinte, ao desconsiderar como válidas as diferenças, as nações embebidas pelos valores eurocêtricos silenciam as tradições culturais dos negros e negras.

No entanto, esse silenciamento não condiz com o caráter revolucionário da pós-modernidade que lança um olhar para as vozes marginalizadas, tendo em vista que, mesmo a cultura negra ainda sendo considerada periférica para alguns setores da sociedade, as contribuições para o repertório cultural, seja europeu, ou americano, são imensuráveis e inegáveis, uma vez que, como aponta Hall (2003, p. 338), não se pode “esquecer como a vida cultural, sobretudo no Ocidente e também em outras partes, tem sido transformada em nossa época pelas vozes das margens”.

Com isso, os costumes outrora menosprezados tendem a ser reconhecidos e seus atores começam a sair da invisibilidade, suas vozes, antes silenciadas, começam a ser ouvidas e valorizadas. Mesmo assim, “os espaços ‘conquistados’ para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados” (HALL, 2003, p. 339). Por isso, é preciso de ações mais efetivas voltadas para a transformação da mentalidade do indivíduo, não de forma isolada envolvendo apenas os sujeitos que sofrem o processo de invisibilização e os que são injustiçados, mas no âmbito da coletividade.

Em consonância com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020), é evidente que um importante passo para retratar a dívida histórica com os grupos marginalizados é a efetivação do pensamento decolonial em contraposição com séculos de imposição do legado colonial eurocêntrico.

Para tanto, é preciso entender o processo da colonização e reconhecer a necessidade da descolonização dos conhecimentos para recompor a diversidade cultural.

2.2 NOS TRILHOS DA DESCOLONIZAÇÃO: CONSTRUINDO CAMINHOS DECOLONIAIS

Antes de iniciar qualquer discussão sobre decolonialidade, é preciso explicitar alguns conceitos que giram em torno dessa temática.

O termo colonização em geral nos remete ao século XVI, período das invasões ultramarinas portuguesas, porém nem sempre o conceito de colonizar esteve associado ao de conquistar território já ocupado.

De acordo com Bosi (2003), o sentido de colonização originalmente está relacionado com ocupação da terra para o cultivo do campo. Normalmente, os povos ocupavam novos espaços vazios para povoamento e cultivavam para subsistência. Com a expansão da humanidade e a redução de terras desocupadas, o tipo de colonização tornou-se a invasão de terras já habitadas, a exemplo do que ocorreu na Antiguidade.

Em princípio, os gregos partiram para colonização de novas terras por causa do desequilíbrio demográfico, instaurando, nesse novo espaço conquistado, uma cultura preexistente em seu território. Por volta do século XVI, foi a vez do expansionismo português devido à “necessidade de uma saída para o comércio, durante o árduo ascenso da burguesia” (BOSI, 2003, p. 13). Da mesma forma que os antigos gregos e romanos, o processo de colonização portuguesa, tendo ocorrido em territórios já habitados, passa a associar o sentido de colonizar, relacionado com domínio, exploração e imposição cultural e com a ideia de conquista, conforme pontua Bosi (2003, p. 13),

Em ambos os exemplos, a colonização não pode ser tratada como uma simples corrente migratória: ela é a resolução de carências e conflitos da matriz e uma tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante que tem acompanhado universalmente o chamado processo civilizatório.

Dessa forma, a chegada do colonizador em um território já organizado com estruturas sociais e políticas próprias, em que seus habitantes possuem cultura, crenças, ideologias já constituídas ao longo de sua formação, sempre provoca um grande choque cultural que desestabiliza a cultura do colonizado, mas também interfere na do invasor.

A cultura resultante desse processo não representa nem uma reprodução literal da cultura do colonizador nem é semelhante à que já existia no local, promovendo um certo hibridismo cultural, que inclusive caracteriza muito bem a cultura brasileira. Como todo projeto colonial, a dominação portuguesa no Brasil visava impor a sua tradição como hegemônica, no entanto, como assevera Bosi (2003, p. 31), “A transposição para o Novo Mundo de padrões de comportamento e linguagem deu resultados díspares”.

Originalmente, o conceito de colonização pode ser interpretado como algo belo e natural caso esteja relacionado ao cultivo da terra; por outro lado, com a evolução da humanidade, transformou-se em um processo complexo, violento e até devastador. A historiografia, pautada nos interesses eurocêntricos, instituiu a primeira interpretação, criando uma imagem positiva, romantizada, até mesmo heroica do colonizador, e disseminou uma mentalidade de que a cultura europeia foi apresentada pacificamente aos indígenas ao passo que esses a assimilaram e prontamente assumiram-na como sua.

Diante dessas circunstâncias, pode-se afirmar que não há processo de colonização sem violência e conflito, gerados não somente pela imposição dos valores culturais, como também pelo controle físico sobre os sujeitados e pelo domínio epistemológico.

Em outros termos, a modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade [...]. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 03).

No entanto, seria ingenuidade acreditar que o projeto colonial se desenvolveu de forma passiva, sem que houvesse resistência por parte dos colonizados. De maneiras diversas, desde sempre as resistências estavam presentes - nos ideais dos insurgentes intelectuais, nas formações dos quilombos, nos rituais e nas práticas religiosas das variadas etnias que povoaram as colônias, nos movimentos políticos e sociais, enfim, em toda prática de desconstrução da linguagem e do conhecimento da modernidade¹⁰. Nesse sentido, Bosi (2003, p. 17) reforça que

¹⁰ Os termos modernidade/moderno, nesse contexto, referem-se à expansão europeia a partir das viagens ultramarinas e estão fortemente relacionados com a colonialidade em consonância com Mignolo (2005, p. 75, *apud* WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3): “a colonialidade é

É preciso lembrar, porém, que alguns traços formadores da cultura moderna (traços mais evidentes a partir da Ilustração) conferem à ciência, às artes e à filosofia um caráter de resistência, ou a possibilidade de resistência, às pressões *estruturais* dominantes em cada contexto (grifo do autor).

A relutância foi intensa e árdua desde que a dominação europeia atribuiu para si o direito de colonizar povos e retirá-los à força de suas terras, especialmente a população africana, para servir ao propósito da modernidade colonialista. Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 17) ressaltam que, “os africanos escravizados e seus descendentes, participantes dessa diáspora forçada, contribuíram com a criação e a invenção de uma nova cultura”, com isso, foram construídas novas crenças, diferentes formas de pensar e relacionar socialmente. E essas mudanças, ainda segundo os autores, representam “projetos políticos que trazem em seu bojo não somente a dimensão da resistência, mas também a dimensão da esperança”.

Diante desse cenário, é preciso enfatizar que, embora tenham sido submetidos à imposição das teorias europeias como modelo único e universal de produção do conhecimento, os povos colonizados não negaram seu arcabouço epistêmico e suas vivências. A compreensão de que o projeto colonial desencadeou o silenciamento epistêmico dos povos subalternizados provoca reações, mobiliza a população afetada, principalmente intelectuais insatisfeitos, para se engajarem numa perspectiva anticolonizadora (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Com os ideais nacionalistas aflorados após a Segunda Guerra e com os desgastes econômicos nas potências europeias, surgiram condições favoráveis para os processos de descolonização dos territórios colonizados, resultando na sua independência em relação às metrópoles. Chamberlain (1985, p. 1 apud MALDONADO-TORRES, 2020, p. 27) define descolonização como “o processo pelo qual os povos do terceiro mundo ganharam a independência de seus governantes coloniais”. Contudo, para Maldonado-Torres (2020, p. 27), esta é uma definição genérica, pois a descolonização nem sempre ocorre de fato com

constitutiva da modernidade”. Nesta mesma perspectiva, Grosfoguel (2020, p. 60) explicita que “[...] a modernidade não existe sem a colonialidade [...]” e reforça que “Não existe ‘civilização ocidental’ antes da expansão colonial europeia. A ‘modernidade’ é a civilização que se cria a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do ‘Ocidente’ sobre o ‘não Ocidente’” (GROSFOGUEL, 2020, p. 62).

a independência “na medida em que há lógicas coloniais e representações que podem continuar existindo depois do clímax específico dos movimentos de libertação e da conquista da independência”.

Este autor associa o conceito de descolonização com o de libertação, não nos moldes dos colonizadores, mas sim “nos modos que têm sido usados pelos movimentos que se opõem à colonização”, ou seja, de poder “organizar e obter sua própria liberdade” (2020, p. 28), uma liberdade que leve o colonizado à emancipação.

Pressupõe-se que a nação que passa pelo processo de independência, além de se libertar geográfica e politicamente do colonizador, adquire também sua autonomia cultural e epistemológica, no entanto, não é fácil nem instantâneo ocorrer uma libertação ideológica em uma população cuja mentalidade foi atravessada pelos valores centralizados na perspectiva branca, eurocentrada, machista, racista e colonizadora.

Dessa forma, não obstante o termo descolonizar tenha concepção de deixar de ser colônia e, mesmo que essa emancipação inevitavelmente tenha repercutido no campo intelectual gerando uma ruptura epistêmica, ainda permanece um sentimento de inferioridade por parte dos colonizados. Por isso é preciso motivar também a descolonização das ideias perpassando pelos diversos setores da sociedade e, de forma mais criteriosa, pelas instituições de ensino - da educação básica e, principalmente, as de ensino superior.

Carvalho (2020, p. 80) defende a importância das “propostas e iniciativas descolonizadoras” começarem pelas instituições universitárias pelo fato dos cursos superiores serem responsáveis pela formação de grande parte dos profissionais que irão para o mercado de trabalho, especialmente, os que vão exercer funções que compõem “os quadros de servidores do Estado – o judiciário, o executivo, o oficialato militar, os quadros empresariais, os operadores dos meios de comunicação, etc”. É preciso considerar também que

A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades (CARVALHO, 2020, p. 80-81).

A conservação dos modelos de conhecimento colonialistas e conservadores por parte da academia, além de reforçar a exclusão racial e epistêmica que ainda ocorre dentro de muitas universidades brasileiras desde os primórdios, influencia na atuação dos profissionais, que são afetados ideologicamente ao longo de sua formação e vão exercer suas profissões nessa mesma lógica, enraizados na mentalidade da supremacia epistemológica europeia.

Aliada a essa mentalidade, perpassa a questão do ensino voltado para a lógica do mercado em que os profissionais “devem ser” preparados para atenderem às demandas de produtividade e engajamento no mundo atual, regido pelo individualismo e pelas leis de consumo. Conforme Silva e Moreira (2019, p. 279), “a discursividade e a racionalidade operam no sistema escolar, reproduzindo a lógica de mercado, mascarada pelas demandas criadas pelo neoliberalismo [...]”.

Sendo assim, a formação escolar é também afetada pelos interesses mercadológicos que conduzem a educação com base nos discursos capitalistas hegemônicos que vem exercendo influência na construção do currículo. Nesse sentido, Silva e Moreira (2019, p. 280) afirmam que

Entre as estratégias políticas dos organismos internacionais no campo educacional, o currículo foi um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que, em nome da eficiência econômica (lógica de mercado), adentrou o sistema educacional no Brasil.

Diante dessa realidade, o fato é que são cada vez maiores os desafios impostos para a população social e economicamente desprivilegiada, tanto no ambiente escolar, em termos de aprendizagem e inclusive de permanência nesse sistema de ensino, como também no âmbito social, diante de um sistema econômico excludente e seletivo a partir de parâmetros dificilmente alcançáveis pela população marginalizada, infelizmente, composta por significativa quantidade de pessoas negras.

Empreender esforços em uma educação universitária descolonizada, crítica, que visa à democracia nos acessos tanto aos cursos, quanto às condições de estudos e material, poderá garantir uma formação adequada que esteja ancorada nos princípios da equidade e da diversidade étnica e racial, e também poderá suprir a necessidade do mercado de receber profissionais

conscientes, com mentalidades descolonizadas, livres dos ranços da colonização eurocêntrica e com melhores condições de contribuir para uma sociedade em que não sejam reproduzidos ideais hegemônicos. Por conseguinte, essa (trans)formação, fomentada pelo processo de descolonização desde a educação universitária, repercute positivamente na sociedade.

O momento é de quebrar os paradigmas descolonizando os currículos dos cursos universitários e assumindo o projeto decolonial em seus diversos matizes, inclusive, com a inserção de autores negros e indígenas nos estudos e nas referências bibliográficas conforme adverte Carvalho (2020, p. 86): “o desafio neste momento, portanto, é generalizar o movimento de descolonização do modelo de instituição monoepistêmica e eurocêntrica com que operamos” levando em consideração que “a luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada” (2020, p. 81).

O projeto decolonial envolve estratégias que representam a transgressão ao modelo centralizado e universalizado de conhecimento e a destruição do projeto civilizatório ocidental visando à (re)construção não de um novo “modelo único” de civilização, mas de civilizações em que a pluralidade e a diversidade de saberes sejam reconhecidas e valorizadas enquanto elementos de transformação social (GROSFOGUEL, 2020).

A perspectiva decolonial se contrapõe à questão da racialização inventada pela colonialidade e rompe definitivamente com a ideia de que a produção de conhecimento científico está facultada apenas aos europeus, homens, brancos, cristãos “como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade” (OLIVEIRA, 2016, p. 38), além disso, empreende esforços para dar visibilidade aos conhecimentos produzidos por outros povos não europeus.

No âmbito da educação, em conexão com estas questões, a pedagogia decolonial fundamenta-se no enfrentamento e denúncia da forma como a racialização e a desumanização dos subalternizados foi construída pela modernidade europeia (OLIVEIRA, 2016, p. 38) e no desenvolvimento de uma pedagogia a partir dos conhecimentos e tradições que nunca foram inseridos nos sistemas educativos; “ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e

políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais [...]” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

Nesse sentido, podemos compreender a entrada destas perspectivas teóricas no campo da educação brasileira nos últimos anos, já que, muito do que se tem produzido academicamente sobre as relações entre educação, gênero, raça, diferenças culturais etc, se aproximam de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas. Uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (OLIVEIRA, 2016, p. 39).

Contudo, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020) chamam a atenção para os riscos aos quais o projeto decolonial está sujeito. Primeiramente, como o termo está em voga, não é incomum observar trabalhos que discutem sobre decolonialidade sem referenciar autores negros. Outro receio é de que as pesquisas a respeito dessa temática se transformem em modismo dentro da academia e depois sejam arquivadas nas estantes das bibliotecas universitárias - sem divulgação ou sem uma devolutiva sobre os resultados - e, por conseguinte, sem alcançar a transformação esperada na sociedade. Nesse caso, a concepção de decolonialidade, além de distorcida, acaba sendo dissociada da luta política das populações negras.

Haja vista essa questão entre tantas que permeiam a busca pela emancipação do povo subalternizado, o Movimento Negro vem desempenhando papel fundamental de intervenção cujas ações concentram-se em estratégias que visam levar ao conhecimento da população a riqueza epistemológica que constitui a ancestralidade africana, silenciada pela supremacia europeia, bem como levantar discussões que permeiam desde o racismo, violência, intolerância religiosa, igualdade e desigualdade racial até questões relacionadas à saúde, educação e direitos da população negra (GOMES, 2017).

Ademais “também foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade” (GOMES, 2017, p. 18) propagando, dessa forma, a mentalidade decolonial. Essas iniciativas foram extremamente importantes para impulsionar a implementação de políticas públicas, nos diversos setores da sociedade objetivando a eliminação das desigualdades raciais no Brasil e a erradicação do racismo.

Sendo assim, pode-se atribuir ao Movimento Negro o papel de sujeito político que produz conhecimentos, além da forte atuação diante do Estado reivindicando medidas que visam a ressignificação da questão étnico-racial através da proposição de ações afirmativas bem como de intervenções para conscientizar a população de que o racismo ainda está presente no Brasil. A respeito da força e importância desse grupo, Gomes (2017, p. 18-19) assevera que

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

É necessário atuar de forma incisiva, sem aceitar vendas nos olhos nem ocultar a destruição causada pela colonialidade, lutar pela reparação epistêmica dos povos tradicionais descolonizando as mentalidades e decolonizando¹¹ os saberes haja vista que “[...] o sentido da pedagogia decolonial se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6).

O projeto decolonial deve estar presente no currículo escolar, nas pesquisas da academia, na convivência informal, nos discursos políticos, enfim, em todos os âmbitos da sociedade, para se concretizar ideologicamente. Todos precisam acreditar na decolonialidade e demonstrar na prática a mudança, deslocando das metrópoles a centralização dos poderes, da cultura, das manifestações artísticas e o domínio econômico para que todos tenham os mesmos direitos e reconhecimento.

¹¹ Maldonado-Torres (2020) e Oliveira (2016) explicitam os conceitos de descolonizar e decolonizar e estabelecem uma esclarecedora distinção em relação ao termo “DE” e “DES”. “[...] a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento” (OLIVEIRA, 2016, p. 39).

2.3 RACISMO NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO E O PROFESSOR NESSE CENÁRIO

As primeiras mobilizações em favor dos negros e negras, desde a Frente Negra Brasileira (FNB), do MNU, até o Movimento Negro e outros grupos que coadunam com as lutas, tiveram como foco a integração de pessoas negras na política e nos diversos setores da sociedade. O anseio para alcançar essa condição social já fazia parte da mentalidade da população negra logo após a abolição, quando as formas de resistência já existiam, mas não eram reconhecidas.

Deixar de ser um 'ex-escravo' ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados (GOMES, 2017, p. 29).

Contudo era preciso considerar que, para conquistas mais significativas de inclusão e emancipação dos negros e negras social e politicamente, a atuação na educação deveria se tornar efetiva uma vez que, para o Movimento Negro, "a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais" (BRASIL, 2006, p. 19). Os integrantes dos movimentos sociais sempre foram conscientes do valor da educação para a promoção de transformações na sociedade visto que, de acordo com Gomes (2017, p. 29), "entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíram um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho."

Outro fator importante a ser mencionado é que, desde o início do século XX, a imprensa negra, juntamente com os movimentos negros, atuava constantemente para demonstrar a importância do conhecimento para o povo negro. Era grande a "preocupação e a necessidade dessa população em conquistar espaços numa sociedade rigidamente hierarquizada e preconceituosa" (GOMES, 2017, p. 29-30), ainda mais levando em consideração as dificuldades enfrentadas pelos negros e negras para conseguirem trabalho, por isso, priorizavam a educação e veiculavam com frequência matérias que

evidenciavam a possibilidade de ascensão dos negros através dos estudos, como estímulo para a busca de conhecimento.

Foram diversas as tentativas de garantir a educação pública e gratuita para a população negra, mas a maioria não obteve sucesso. Segundo Dias (2005 *apud* GOMES, 2017, p. 32), no período da ditadura militar, a questão racial foi suprimida do regimento da educação nacional e “só foi retomada na nova LDB (LEI 9.394/96)”.

Não obstante essas condições desfavoráveis, mesmo em contextos do século XXI, a invisibilidade da população negra no Brasil ainda persiste e não são incomuns casos em que, quando os negros e negras estão em evidência, são tratados de forma vexatória e desestimulados a participarem das atividades corriqueiras. Há séculos essa discriminação vêm passando despercebida pela população branca, como se não tivesse nenhuma relação, ou como se não contribuísse, direta ou indiretamente, com isso (SILVA, 2011). Na escola, situações de discriminação, difamação, *bullying*, perseguições muitas vezes são tratadas como brincadeiras de crianças que vão se resolver com o tempo, quando se tornarem adultos, mas isso dificilmente ocorre, pois muitos persistem com atitudes discriminatórias.

Por conta dessa falta de visibilidade da questão racial pelos sujeitos envolvidos na educação brasileira, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 que torna “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” e ainda estabelece o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003). Segundo Gomes (2011, n.p), a referida Lei e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, além de estabelecerem a abertura para as discussões sobre questões raciais e combate ao racismo, “compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas”.

Essas ações evidenciam um avanço significativo nas lutas contra o preconceito investidas pelo MNU há décadas. No entanto, ainda há uma carência de divulgação e principalmente de discussões quanto à implementação da temática. Mesmo diante de tantas dificuldades, cabe à escola um importante papel de combater qualquer tipo de discriminação e, caso não seja dada a devida

importância, corremos o risco de continuar reforçando preconceitos. Além disso, como adverte Gomes (2004, p. 2),

a luta contra a desigualdade racial não deve se restringir ao movimento negro; antes deve ser uma tarefa da sociedade como um todo. A superação do racismo e da desigualdade trará resultados positivos para todos os brasileiros, de qualquer grupo étnico/racial, e não somente para a comunidade negra.

Daí a urgência das instituições atuarem de forma incisiva no combate ao racismo cotidianamente e mais ainda de fortalecimento de ações afirmativas que possam elevar a autoestima dos estudantes negros.

Embora haja uma emergência nessa questão, cabe mencionar que são inúmeros os desafios enfrentados por professores e professoras para exercerem seu papel no contexto atual. Segundo Giroux (2000, p. 65), os profissionais da educação estão convivendo com uma diversidade de pressões nesse novo milênio por parte de diferentes setores da sociedade, além disso, os docentes “encontram-se em uma encruzilhada ideológica quanto às responsabilidades cívicas e políticas que assumem ao se considerarem não só professores críticos comprometidos, mas também teóricos culturais”. De um lado, há os que concebem o ensino como negócio e defendem a igualdade de condições desde o ingresso até a permanência do estudante na escola independente de sua situação socioeconômica. Nesse sentido, os que possuem esse ponto de vista

Não só evitam questões de equidade, de igualdade do discurso de normas, mas também se apropriam da retórica democrática da escolha e da liberdade sem enunciar temas de poder e de desigualdade. Nesses discursos, é dada pouca importância aos que têm acesso aos recursos, à riqueza e ao poder, que fazem com que a gama de possibilidades seja mais viável para algumas coletividades e não para outras (GIROUX, 2000, p. 66).

Dessa forma, descarta-se as considerações de que as diferenças de condições sociais, econômicas, ou de pertencimento - relacionadas ao gênero, raça, classe – constituem-se como fatores responsáveis pelo fracasso escolar e, ainda como aponta Giroux (2000, p. 66),

atribui-se o fracasso escolar, especialmente o fracasso de estudantes de coletividades minoritárias, à falta de uma inteligência codificada geneticamente, uma cultura de privação ou, simplesmente, a uma patologia.

Aos negros e negras, que em grande número se enquadram nos índices que apontam condições desfavoráveis, são reduzidas e até negadas as chances de permanecer ou de obter êxito em sua vida escolar.

A essa indiferença frente aos reais problemas que afligem a educação, soma-se o conservadorismo, resistente ainda nesse século, que sustenta o ponto de vista de que o papel da escola deve centrar-se no ensino de conteúdos e formalidades, em detrimento de questões políticas, filosóficas ou culturais pertencentes ao cotidiano de qualquer indivíduo independente da formação ideológica. Sobre essa negação da formação cultural nas salas de aula, Giroux (2000, p. 66) lamenta que

esse modelo não só não consegue reconhecer como estão entrelaçados os assuntos de raça, gênero, idade, orientação sexual e classe, mas também se nega a reconhecer a função pedagógica da cultura como lugar em que as identidades são construídas, os desejos são mobilizados e os valores morais são formados.

Por outro lado, o mundo contemporâneo exige a defesa de um ensino pautado nos estudos culturais e na “maneira como a cultura, como campo de luta, dá forma a nosso senso de indivíduo político e medeia as relações entre protestos e estruturas de poder baseadas materialmente e os contextos das lutas cotidianas” (GIROUX, 2000, p. 66-67).

Nesse sentido, não se pode dissociar o ensino e os conhecimentos formalizados pelo sistema escolar das produções culturais e experiências que afetam o sujeito e o inserem em um universo cultural constituído pelas suas relações afetivas e pessoais advindas de seu convívio fora das paredes da escola. Portanto, ao conviver com o outro, todo indivíduo sofre transformações e atua na transformação de alguém.

Foucault (2007) define as relações nas sociedades modernas enquanto relações em que o poder se estabelece como uma rede em que todos os sujeitos se correlacionam, exercendo ou sofrendo algum tipo de poder. Esse exercício de poder emana de toda e qualquer relação social e está em constante movimento, os sujeitos envolvidos ora fazem uso dele, ora sofrem a sua ação a depender das condições em que se encontram. Para Foucault (2007), as relações de poder não se situam apenas nas relações políticas e também não

se estabelecem nem ao nível do direito nem da violência, elas se constituem no campo do saber.

Em consonância com essa concepção, Santos (2018, p. 130) reforça que “na concepção foucaultiana, o poder é exercido de uns sobre os outros, de modo que se dá sempre em relação sem papéis definidos, no cruzamento de práticas, saberes e instituições.” Sendo assim, a escola, enquanto instituição e lugar de práticas sociais, não está excluída dessa realidade, porém o desconhecimento dos professores sobre as discussões promovidas por Foucault os impede de compreender que

o saber está intrinsecamente relacionado com as relações de poder em uma determinada sociedade, visto que possibilita a ordenação entre os saberes e os indivíduos, destacando aqueles que serão aceitos e os que serão rejeitados, aqueles que serão lembrados e os que serão esquecidos (SANTOS, 2018, p. 130).

Pelo exposto, ao refletirmos sobre a atuação do professor em sala, devemos considerar todo um percurso que norteia a construção de sua identidade, sua formação ideológica e profissional que, na maior parte das vezes está distanciada de ser uma formação ideal para o exercício da profissão.

O profissional que atua no ensino precisa considerar o ambiente escolar não mais como lugar para a transmissão de conteúdo, é preciso pensar a escola, de acordo com a concepção freireana, como um ambiente onde os conhecimentos são construídos e os alunos transformados através das relações entre professor-aluno e aluno-aluno, como espaço em que o professor atua na formação da identidade dos alunos e, ao mesmo tempo é flagrado pelos diversos discursos e culturas que norteiam o dia a dia da escola.

Como explicita Coracini (2000, p. 147), “a subjetividade se constrói no e pelo outro flagrada por identificações de vários tipos”, dessa forma as influências mútuas se fazem presentes em todas as relações sociais e a escola compõe um cenário onde essas relações se estabelecem de forma que o convívio e as diferentes formas discursivas presentes nele atravessam-se mutuamente e interferem na formação ideológica do aluno e também do professor, atuando na construção da identidade dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Coracini (2000, p. 148) afirma que “o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações”.

É fato que a educação precisa passar por um intenso processo de mudança. São inúmeras as necessidades e carências em todos os aspectos, desde a valorização e investimentos na formação do professor à estrutura das escolas, e é inegável que existe uma carência muito grande de profissionais com formação adequada para atuarem em sala de aula, por outro lado, a sociedade altera de forma acelerada seus valores, suas concepções e formas de se relacionar uns com os outros. As lutas pela igualdade e dignidade humana acontecem de forma mais intensa e a escola permanece fora desse contexto – parece haver um abismo entre a escola e a sociedade.

Tem sido constante o interesse do Movimento Negro em promover maior aproximação da escola com as pautas de luta da população negra. Uma das estratégias desse movimento para alcançar esse fim e para amenizar os prejuízos da população negra, inclusive no que diz respeito a questões intelectuais, fundamenta-se na revisão de antigos conceitos, já estabelecidos e enraizados, com a intenção de atribuir um novo sentido para as relações sociais e ressignificar os saberes tradicionalmente impostos pela história oficial, pautada na hegemonia etnocêntrica.

Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que distinguem o Movimento Negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 1970 (GOMES, 2017, p. 48).

Gomes (2011) reforça ainda que, para acontecer a concretização das mudanças e a consolidação das lutas do MNU e dos demais grupos e organizações engajados nos movimentos antirracistas, é urgente que a normatização do ensino das relações étnico-raciais, através da Lei nº 10.639/03, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, o Estatuto da Igualdade Racial e as exaustivas pesquisas e publicações que expõem as condições dos negros e negras e que comprovam os danos causados para a sociedade por causa do preconceito tenham maior divulgação entre os educadores.

É preciso que se discuta e reconheça que existe o outro lado da história, que, por falta de oportunidade e até por opressão, não foi contado nas instituições oficiais, “sobretudo pela escola, cuja reflexão crítica, histórica e social

da realidade brasileira deveria ser um dos principais aspectos dos currículos após a ditadura” (GOMES, 2017, p. 48).

Enfim, nenhuma mudança ocorrerá se a questão continuar sendo invisibilizada pelos professores e é igualmente prioritário, diante da complexidade e das adversidades do mundo atual, haver engajamento na sua formação profissional a respeito das diversas concepções e teorias sobre as crises da sociedade atual, sobre formação de identidade, sobre a multiplicidade da vida social e das questões culturais, sobre o exercício das relações de poder para que sejam preenchidas as lacunas existentes entre a teoria e a prática social, visando assim promover uma educação mais coerente com as necessidades dos sujeitos da modernidade.

Essa compreensão nos leva a questionar o que, no atual momento histórico, torna possível que consideremos verdadeiros e úteis os saberes que determinam como deve ser um professor, ou seja, qual o perfil de professor que a sociedade quer (SANTOS, 2018, p. 131).

A propósito, é oportuno acentuar que os fracassos da educação não podem ser apontados em toda sua carga para o professor, é preciso refletir se existem e/ou se são eficazes políticas públicas que estimulem e preparem esse profissional, inclusive no sentido de incentivá-lo a ser um bom leitor, despertando uma visão crítica e reflexiva do mundo, e que proporcionem condições para que ele possa se sentir seguro para realizar seu trabalho com boas perspectivas de transformação da sociedade.

2.4 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: QUEM SOU EU, SUJEITO NEGRO, NO LIVRO DIDÁTICO?

O ser humano se constitui a partir da convivência e interação com o outro. Não nos detemos apenas na condição de seres biológicos; a complexidade que nos envolve nos torna também seres sociológicos. A partir do convívio social, ocorrem transformações tanto no ambiente, quanto nas formas de interagir. O cumprimento de direitos e deveres, o estabelecimento de regras sociais que regem condutas e comportamentos vão surgindo através dos questionamentos,

contestações, acordos e convenções que criamos ao conviver uns com os outros.

No aspecto físico e material, o ser biológico vem empreendendo descobertas que possibilitam uma condição de vida de modo a suprir suas necessidades a partir da interação com e dentro da natureza e do meio ambiente, desde seu estado natural até produtos transformados pela ação humana, prejudicando ou não esse espaço.

Contudo, para além da formulação de conhecimentos sobre técnicas, meios de sobrevivência, produção e da atuação do sujeito no âmbito natural, é necessária a preocupação com a sobrevivência em grupo e essas relações sociais são constituídas através da interpretação do mundo e das inferências que o sujeito faz das coisas. Dessa forma, experiências são construídas e conhecimentos elaborados sobre os mecanismos humanos que norteiam a vida em sociedade.

Ao compartilhar o mundo com os outros, buscamos compreender e gerenciar suas interfaces (JODELET, 2001), a convivência social exige uma comunicação recíproca em que os sujeitos possam partilhar ações, posicionamentos e experiências. Para tanto, é necessária a construção de sentidos e significados a partir de uma linguagem comum, utilizada por determinada coletividade, de forma processual e mútua. De acordo com Jodelet (2001, p. 17),

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam.

E isso torna-se possível através da comunicação social. Partindo dessa preocupação é que criamos representações e, por serem compartilhadas coletivamente, é que “as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana” (JODELET, 2001, p. 17).

As representações sociais (RS)¹² se dão nas relações de convivência e ocorrem nas conexões entre o individual e o coletivo (MOSCOVICI, 1978). “Em

¹² O conceito de representação social foi desenvolvido pelo romeno, naturalizado na França, Serge Moscovici, em sua pesquisa sobre como a Psicanálise, enquanto ciência que parte dos centros especializados de produção de conhecimento para a sociedade, era apreendida pela população francesa e ressignificada com a inserção de termos específicos dessa teoria na

poucas palavras”, Moscovici (1978, p. 26) define a RS como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” que refletem sobre suas ações cotidianas e interpretam as realidades vividas de acordo com os valores e crenças aos quais estão vinculados.

As RS fazem parte da natureza humana e são estabelecidas a partir do contato com os outros, da linguagem, das imagens, pois, conforme observa Moscovici (1978, p. 26),

seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no decurso de) miríades de interações sociais.

Ao vivenciar fenômenos com os quais não estão familiarizados, os sujeitos precisam criar sentidos que os tornem familiares, dessa forma, ancorados pelas ideologias instituídas pelo grupo social ao qual pertence, eles apreendem as informações vindas dos diversos meios sociais, como nas rodas de conversa, nos meios de comunicação de massa, entre outros, e vão organizando as “imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns” (MOSCOVICI, 1978, p. 25). Assim, as RS vão sendo construídas e reproduzidas socialmente,

Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Quando a RS de um fenômeno ou objeto torna-se comum, “ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva” de forma que o grupo social seja atravessado pelos conceitos, pela familiaridade e atribua novos sentidos à medida que une os conhecimentos que já possuem com os que são inseridos (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

De acordo com Jodelet (2001), os estudos sobre RS abordam fenômenos que podem ser observados ao passo que se vive, ou que são constituídos a partir

linguagem cotidiana. A partir da definição da Teoria das Representações Sociais por Moscovici, surgiram novos estudos e novas descobertas que vêm contribuindo para o aprimoramento e melhor delimitação dos conceitos e definições. Dentre os diversos autores que discutem a respeito, além do próprio Moscovici, podemos exemplificar alguns como Jean Claude Abric, Judite Jodelet, Sandra Jovchelovitch, Celso Sá, Ângela Arruda, Alda Alves-Mazzotti.

de pesquisa científica. Pode-se compreender que as ciências humanas vêm se debruçando sobre tais fenômenos nas últimas décadas, pois eles estão cada vez mais presentes no cotidiano e influenciam fortemente no comportamento, uma vez que as RS “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p. 17-18).

Nesse sentido, Moscovici (1978) assevera que as RS não somente guiam o comportamento, como também remodelam a forma de pensar e agir e reconstituem os elementos apreendidos da realidade, com isso, é perceptível que as representações estão presentes em todos os setores da vida humana. Daí a necessidade de explicitar que “A pesquisa sobre representações sociais apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamental e aplicado e recorre a metodologias variadas [...]”, além disso, abrange “domínios e assuntos diversos” (Jodelet, 2001, p. 12).

No âmbito da educação, além de pertinente, as pesquisas sobre as RS são fundamentais para vislumbrar maior conhecimento das questões psicológicas que permeiam a realidade social de toda a comunidade escolar tanto no contexto da escola, quanto em seu ambiente externo, uma vez que, como afirma Jodelet (2001, p. 22), “seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva”.

Para Silva (2011), é importante desenvolver pesquisas sobre as RS, pois nem o arcabouço teórico das ciências sociais poderia dar conta do quantitativo de fenômenos desencadeados no decurso das experiências individuais no que se refere às inter-relações com o social. Dessa forma, Silva (2011, p. 28), corroborando com Moscovici (1978), reforça que

Os significados transmitidos através do conhecimento e realidades diretas são limitados em relação aos conhecimentos e realidades transmitidos através da educação, meios de comunicação e instituições.

Portanto, conhecimentos diretamente transmitidos pela educação escolar são apreendidos e reconstituídos, tornando-se, não o objeto em si, mas sim a representação do fenômeno - do objeto social -, quando são relacionados aos modos de pensar, viver e de interpretar o mundo pelo aluno em seu meio social

– família, vizinhos, comunidade em que vive – de maneira a tornar familiar o que não era conhecido.

Essa percepção que causa estranheza é acomodada pela modelagem, através do repertório de experiência de sua realidade interior. O objeto ou ser ausente em nós, ao penetrar no nosso universo, relaciona-se e articula-se com outros objetos que aí encontram, permutando entre si as propriedades daquele e destes, tornando-o próximo e familiar, transformado e transformando os objetos já encontrados, deixando de existir como um objeto, para converter-se no seu equivalente (SILVA, 2011, p. 29).

É importante ressaltar que, pela própria dinâmica da convivência social, o sujeito não está delimitado em sua individualidade apenas, as circunstâncias de comunicação propiciam que os sujeitos se relacionem entre si e, diante disso, deparem-se com eventos, objetos e situações diversas. Por conseguinte, as pesquisas sobre RS buscam compreender estas inter-relações e a maneira “como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum” (CRUSOÉ, 2004, p. 58).

Para Crusoé (2004), à medida que os estudos sobre RS avançam, torna-se inegável a importância de reconhecer o conhecimento de senso comum e admitir que esses saberes podem fornecer suporte fundamental para o conhecimento científico. A autora afirma, de acordo com os estudos de Abric (1994), que, “ao fazermos essa comparação, percebemos que esse conhecimento não apenas nutre o próprio conhecimento científico, como se constitui numa Teoria, que pode interferir nas práticas dos sujeitos envolvidos [...]” (CRUSOÉ, 2004, p. 105).

A partir dessa percepção de como o conhecimento produzido pela ciência é apreendido pelas diversas camadas da população e da maneira como as representações são reconstituídas a partir de elementos cognitivos e ideológicos, de crenças e valores que estão associados com o contexto social do sujeito e sabendo-se que as RS atuam na modelagem de comportamentos e na comunicação entre as pessoas, torna-se mais evidente a necessidade de desenvolver estudos nos espaços educativos que visem à elucidação de como os fenômenos e objetos são reelaborados e os saberes reconstituídos pela comunidade escolar. Nessa perspectiva, Crusoé (2004, p. 105-106) destaca:

Assim, entendemos que essa perspectiva teórica abre importantes possibilidades de estudos da realidade educacional na medida em que aponta para a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum e rompe com a dicotomia entre esses dois tipos de conhecimento.

Diante do exposto, vale considerar que a Teoria das Representações Sociais fornece importante contributo para a educação, pois pode fomentar a busca de respostas sobre questões que estão além do processo de ensino-aprendizagem, das relações sociais que se estabelecem na escola, das dificuldades de comportamento e de aprendizagem, enfim, as inter-relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo – professores, alunos, funcionários da escola em geral e até familiares – são permeadas de representações de tudo que é visto, ouvido, vivido; e cada sujeito leva e traz consigo experiências, valores, crenças e conhecimentos que são apreendidas e reconstituídas incessantemente.

Crusoé (2004, p. 113) defende que reconhecer a veracidade do conhecimento do senso comum é uma via para compreender situações que ocorrem no cotidiano da escola que podem ser explicitadas a partir das “representações dos professores e alunos em relação a um determinado objeto”. Além disso,

Compartilhamos também da ideia de que a prática pedagógica é um espaço em que circulam diferentes representações que, por sua vez, guiam essa prática, e, desconsiderá-las como conhecimento verdadeiro, seria não reconhecer os sujeitos dessa prática como sujeito social/cognitivo/afetivo (CRUSOÉ, 2004, p. 114).

Para além das atividades cotidianas da escola, de condutas e comportamentos que regem o ato de ensinar, vale mencionar a importância de realizar pesquisas que objetivam compreender também as representações sociais sobre os recursos didáticos utilizados como suporte nas aulas. Dos aparatos mais básicos – como quadro, apagador, giz ou canetão, cartazes, murais, aparelhos de som, TV, projetor, LD, apostilas entre outros instrumentos pedagógicos – até recursos mais tecnológicos, são elementos suscetíveis de representações pelos agentes que atuam no processo de ensino. A significação de um jogo de tabuleiro levado para dinamizar a aula, por exemplo, para professor é uma e, para o aluno, pode ser outra bem diferente, da mesma forma o contingente de informações que circulam a partir desses recursos.

Contudo, não se pode perder de vista, como pontua Jodelet (2001), que as representações são sociais e que a complexidade dos fenômenos, da interação sujeito e objeto, precisam ser respeitadas. Dessa forma, os estudos sobre as representações sociais devem ser feitos em consonância com a abordagem teórica,

articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26).

Um recurso didático que está estreitamente presente no cotidiano escolar e que merece atenção no que se refere às RS é o livro didático. Em sua diversidade de nuances, esse material carrega um arcabouço de informações, significações e intencionalidades que extrapolam suas páginas e vão além da exposição de conteúdos. As imagens, os textos, as discussões e propostas pensadas e elaboradas por sujeitos de grupos sociais distintos, que possuem valores, ideologias e condutas diversas, nível de intelectualidade e formação diferenciados em relação aos sujeitos que estão do outro lado, manuseando e convivendo com o livro, apreendendo o conteúdo acessado e agregando ao seu repertório ideológico, suas experiências e práticas, conferindo-lhe significações.

Ao manusear o LD, o aluno entra em contato com um mundo que ora pode parecer familiar pela aproximação da sua realidade, ora pode parecer estranho pela falta de familiaridade com o objeto exposto. Foleando suas páginas, a começar pelas imagens, o aluno busca se enxergar nos contextos apresentados e criar uma relação de intimidade para ir explorando outros elementos desconhecidos. Quando não se vê representado em nenhuma situação, ou se vê em situações desfavoráveis, a interpretação que ele faz torna-se consequência para uma representação negativa de si mesmo e de seus pares.

É o que vem ocorrendo ao longo de décadas com os alunos negros, indígenas entre outros pertencentes a populações invisibilizadas que circulam cotidianamente pelas ruas de qualquer cidade brasileira, contudo, parecem não existir quando se trata de serem representadas nos livros que usam para a sua aprendizagem escolar.

Silva (2011, p. 29), tendo em vista as pesquisas que realizou sobre a representação social do negro no LD desde a década de 80, afirma que “esta não se constituía para torná-lo familiar, uma vez que essa representação estava modelada de tal forma que diferia bastante da sua percepção inicial, causando afastamento e exclusão”. A autora aponta que, a partir dos anos 90, ocorreram algumas mudanças importantes, podendo repercutir na construção de uma representação mais positiva dos negros e negras. Essas mudanças foram ocorrendo sucessivamente, provocadas pelos referenciais crítico-teóricos que se desenvolveram a partir das pesquisas, mas foram impulsionados também pela obrigatoriedade estabelecida pela legislação, através da Lei nº 10.639/03.

Em face disso, pretendo contribuir com as pesquisas sobre as RS da população negra no LD de Língua Portuguesa investigando como o sujeito negro está sendo representado nas ilustrações e nos textos dos livros analisados, quando houver essa presença nas imagens e essa referência nos textos, uma vez que é preciso observar também se os negros e negras ainda são invisibilizados nesse material.

Quando os negros não se veem representados - ou quando o são geralmente ocorre de maneira estereotipada - são afastados da visibilidade social, “tornando-o cada vez mais estranho e não familiar” (SILVA, 2011, p. 29), isso interfere negativamente e reprime a integração na convivência em sociedade. De acordo com Silva (2011, p. 28), é preciso levar em consideração que “a representação de uma realidade ou objeto não corresponde à sua percepção real, uma vez que esta tem o papel ativo de modelar o que apreende do exterior e reproduzir essa realidade ou objeto, reconstruindo-o”, então, as realidades internalizadas pelos alunos, a partir das experiências do LD, possibilitam preconceitos e julgamentos sobre como, onde e em que condições os negros e negras devem estar.

Observando essa questão num contexto mais amplo, constata-se que o cenário geral brasileiro ainda aponta para o apagamento da negritude e demonstra a efetiva presença do racismo estrutural, embora a impressão seja de convivência harmoniosa com a diversidade devido à miscigenação que constitui a identidade brasileira. Considerando que mais da metade da população é formada por negros, é de se esperar que, em todos os setores da sociedade, tenha pelo menos algo próximo dessa representatividade nos postos

de trabalho, nos altos cargos, nas diretorias de empresas, na política, na mídia, enfim.

Em contraposição, os números apontam que ainda está longe para os negros ocuparem ao menos 50% desses espaços – quando se trata das mulheres negras é ainda pior. Seguem alguns índices para demonstração: 0,7% ocupam cargos mais altos de empresas; 3,4% são gerentes; 8,3% estão em cargos de supervisão/coordenação; juízes são 18,5%; no legislativo apenas 24% nas últimas eleições; 32,1% prefeitos eleitos em 2020; enquanto em trabalhos operacionais são 47,6%. Esses números sozinhos podem não dizer muito, mas, em comparação com o quantitativo de brancos nas mesmas ocupações, eles chamam a atenção para uma reflexão¹³.

Dessa forma, observa-se que já recai sobre a figura do sujeito negro uma representação desprivilegiada perante a sociedade, devido à falta de oportunidades e de equidade, uma vez que as condições lhe foram negadas e até retiradas ao longo de todo processo de escravização e até mesmo depois da abolição, porque liberdade, sem a menor condição de sobrevivência, aprisiona mais, suprimindo a dignidade da pessoa tal qual a escravidão.

As RS dos negros e negras que desencadeiam no racismo não ocorreram gratuitamente, nem ao acaso. A base da cultura brasileira, constituída a partir da exploração de milhares de negros, deixa bastante evidente porque a população branca se emoldurou da representação de que a cor da pele é garantia para status social e privilégios e, por conseguinte, revestiu o negro de qualificações de inferioridade, com o propósito de preservar a soberania branca e de manter o subalternizado desenvolvendo os serviços que não eram considerados apropriados para brancos. Dessa forma, esse percurso foi articulado de forma inteligente e minuciosa pelas elites brancas, para que os negros permanecessem submissos e acreditando que sua posição social deveria ser na base da pirâmide.

¹³ Para compreender melhor, as taxas de brancos nas mesmas ocupações são, respectivamente: 2%, 7%, 11%, 80,5%, 75%, 67% e 35% (importante destacar que esse dado representa trabalhos operacionais, nesses cargos o quantitativo de brancos reduz). As informações e os gráficos comparativos estão disponíveis em: < <https://www.camara.leg.br/noticias/545913-numero-de-deputados-negros-cresce-quase-5/>>; <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/09/24/menos-de-5percent-dos-trabalhadores-negros-tem-cargos-de-gerencia-ou-diretoria-aponta-pesquisa.ghtml>>; <<https://contee.org.br/racismo-estrutural-mantem-negros-e-indigenas-a-margem-da-sociedade/>>. Acesso em: 20/12/2021.

A respeito da construção das RS, Jodelet (2001, p. 32) explicita que “Certamente, há representações que cabem em nós como uma luva ou que atravessam os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante ou as que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social”. Isso demonstra como foi elaborada a RS da população negra ao longo do processo de escravização e mesmo depois da abolição da escravatura.

Desde o início da colonização moderna, validada pelos interesses dos colonizadores em se apossar e apoderar das terras colonizadas, a escravização dos africanos se tornou, além de favorável para os trabalhos pesados nas terras conquistadas, um negócio lucrativo para os países que comercializavam escravos. Era conveniente implantar, no imaginário da população, ideias do tipo: os negros não têm alma; a constituição física do negro é mais forte e resistente, por isso ele suporta mais trabalhos pesados; os negros possuem inferioridade intelectual; entre outros conceitos absurdos e abusivos que se somavam às crenças e ideologias que as pessoas nutriam na época.

Outros eventos históricos ocorreram para reforçar identidade civilizada dos europeus em detrimento da falta de civilização dos não europeus. Um exemplo que envergonha a humanidade são os chamados zoológicos humanos que faziam exposições de figuras humanas, sobretudo negros, indígenas e mulheres - especialmente mulheres negras – os quais eram vistos como seres exóticos por apresentarem fenótipos, como a cor da pele, o cabelo e outros traços físicos diferentes dos europeus ou com alguma deformação e, por isso, eram expostos em cabines de curiosidades, isso aconteceu em vários países da Europa durante os séculos XIX e XX (KOUTSOUKOS, 2020).

Ao passo em que essa forma de entretenimento crescia, buscavam atrair ainda mais visitantes dando gratificações para os negros expostos comerem carne crua, gritarem e fazerem espetáculos assustadores e, dessa forma, surpreenderem as pessoas, criando assim, no imaginário coletivo, a associação com o canibalismo e a ideia do humano selvagem e animalizado (KOUTSOUKOS, 2020).

Essa imagem criada sobre o negro de forma animalizada e rude se expandiu pelo mundo e foi apreendida, juntamente com a consciência colonizadora, como realidade unânime do povo africano. Como afirma Silva (2011, p. 30), “o processo da percepção e internalização de estímulos distantes

constituem a representação social”. Quando a percepção de determinado objeto está sendo construída, inicialmente é necessária a presença do objeto em si, contudo, quando há a tomada de consciência dessa realidade apreendida, essa presença já não se torna mais necessária “porque um ser representado à consciência é atualizado, modelado, apesar da sua ausência ou até de uma eventual existência” (SILVA, 2011, p. 30). Sendo assim,

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão (SILVA, 2011, p. 30).

Essas representações se enraizaram tanto na mentalidade da população que, além de ter perdurado por séculos, até mesmo a população negra apreendeu e foi levada a legitimar essa condição subalterna. Daí o interesse na permanência do conceito de raças pelas elites brancas com o intuito de manter a força do discurso colonialista de que era preciso civilizar os povos não europeus.

Segundo Jodelet (2001), os grupos sociais exercem uma espécie de partilha quanto às representações constituídas no seio desses determinados grupos de acordo com critérios, como os mesmos interesses e mesma condição social, acompanhados de questões valorativas, padrões de vida, visões de mundo e pertença à estrutura e às relações sociais. É como se houvesse um acordo solidário de certificação de um vínculo social e de afirmação de uma identidade coletiva.

Olhando pelo ângulo das representações e das propriedades que elas engendram, estamos prontos a elucidar os aspectos cognitivos que constituem a matéria e a trama da vida social. Assim, a capacidade de extensão das representações permite captar, ao nível dos atributos intelectuais de uma coletividade, a expressão de sua particularidade (JODELET, 2001, p. 34).

Dessa forma, é possível afirmar que a concepção de raça é constituída socialmente e alicerçada no preconceito contra as populações negras e na autoafirmação do povo europeu enquanto raça superior, e infelizmente esta representação se edificou sobre as crenças e valores do senso comum. Por isso o conceito de raça ainda hoje tem sido utilizado para justificar questões

relacionadas a certos problemas relacionados aos valores socialmente atribuídos a diferenças fenotípicas.

Compreendendo estas condições que circulam em torno de comportamentos racistas, de discriminação e de segregação racial, entendendo o processo originário das representações sociais que qualificam os negros e negras como inferiores e cientes de que foram incisivas as atuações das mídias em geral que naturalizaram a ausência dos negros nos programas de rádio e de TV, nas novelas, no jornalismo, nos concursos de beleza entre outros, colocando-os em evidência apenas em papéis estereotipados, ou atuando como faxineira, traficante de drogas ou vilões, tornou-se imprescindível a adoção de estratégias e intervenções através da legislação e de ações afirmativas para mobilização da sociedade na construção de referências positivas a respeito da negritude.

Assim, se entendemos que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação, as pesquisas a partir dessa perspectiva abrem possibilidades de verificação das práticas escolares, tomando como ponto de partida o conteúdo das representações (CRUSOÉ, 2004, p. 114).

A escola não pode se eximir de colocar em prática tais estratégias, a começar pela conscientização dos profissionais da educação, é preciso implementar intervenções nos currículos, nos planejamentos, nos materiais didáticos, sobretudo no LD, adotando medidas que favoreçam uma representação positiva dos sujeitos negros inserindo a verdadeira história africana, as riquezas culturais de nossa ancestralidade, demonstrando e comprovando as possibilidades de ascensão, de capacidade intelectual e de transformação que se iniciaram na África e se expandiram para o mundo junto com a diáspora africana.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: AINDA PERSISTE O RACISMO?

Após definição do tema que norteia essa pesquisa, que tem como objeto a representação do negro no livro didático, e estabelecida a área de Língua Portuguesa, por ser minha área de atuação, foram realizadas buscas por estudos que têm o livro didático como instrumento de análise, especificamente no que se refere à presença/ausência dos negros e de que forma estão sendo representados nesse material.

É notório que, embora tenham se passado quase duas décadas da Lei 10.639/03, ainda é insuficiente o número de pesquisas que analisam as condições em que a população negra é representada nas ilustrações e nos textos do livro didático. Publicações sobre a produção de conhecimento científico a respeito dessa questão reconhecem essa escassez e evidenciam a necessidade de maiores investigações que possam impulsionar as mudanças desejadas.

Segundo Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), no artigo “Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura” o psicólogo e professor Dante Moreira Leite iniciou as pesquisas sobre o preconceito racial nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros na década de 1950. A partir desses estudos, muitos pesquisadores se dedicaram a analisar diversos aspectos relacionados ao preconceito racial no livro, posteriormente, desenvolvendo as análises sob o olhar das tendências educacionais dos anos 80 e 90, inclusive, conciliando com os objetivos do Movimento Negro de ampliar as reivindicações de combate ao racismo do campo social para o educacional, despertando atenção para o material didático (ROSEMBERG; BAZILLI E SILVA, 2003).

Após os anos 2000, estudos apontam para mudanças positivas na representação do negro nos livros didáticos, de acordo com as pesquisas de Silva (2011), baseadas na observação de textos e ilustrações dos livros de Língua Portuguesa. O significado dessas mudanças, para Silva (2011), é de grande importância para o desenvolvimento da autoestima nas crianças negras e o respeito por parte dos estudantes, independente do pertencimento étnico.

Com as transformações sociais promovidas pelas evoluções tecnológicas, econômicas e epistemológicas e, a partir das redefinições dos saberes históricos e culturais, as relações humanas, sincronicamente, sofrem modificações.

Silva (2011) explicita que as representações sociais dos indivíduos são também impactadas por essas transformações, sobretudo em decorrência das ações dos movimentos sociais. Dessa forma, a autora depreende, em seus estudos, que “a representação do negro, baseada, em grande parte, no senso comum, está sofrendo uma transformação, a partir de outras visões de realidade e de solicitações de ordem econômica, política, moral e social” (2011, p. 31).

O reconhecimento de como foi conduzido o percurso histórico e cultural de base eurocêntrica, bem como do processo civilizatório, adquire maior abrangência social e, por conseguinte, ampliam-se as demandas, impulsionadas pelo Movimento Negro, sobre a implantação de políticas e regulamentações, como a Lei 10.639/03, que visam corrigir o silenciamento por séculos da história e cultura africanas assim como inibir a veiculação de imagens estereotipadas, estimulando maior inserção da população negra no mercado de trabalho, nas cadeiras da escola, na publicidade, programas de TV, como também nas ilustrações dos livros didáticos em condições de igualdade com a população branca.

Doravante, o quantitativo de pesquisas que adotaram o LD como objeto de estudo, intencionando analisar quais mudanças ocorreram nas imagens e nos textos e se houve a inserção da história e a cultura africana e afro-brasileira, vêm aumentando e desempenhando um papel imprescindível para a efetivação dessas alterações. De acordo com Muller (2018), que faz um levantamento das produções acadêmicas sobre as relações étnico-raciais no livro didático de 2003 a 2014, os anos de 2009 e 2012 são os que têm maior ocorrência de pesquisas, possivelmente pela mudança que houve no PNLD em 2007, além de “maiores pressões dos movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro”, para que as editoras promovessem a adequação do livro didático conforme determinação da Lei nº 10.639/03 (MULLER, 2018, p. 82).

Um dado importante a ser mencionado é que maior número das pesquisas desse período são voltadas para livros de História: “Observa-se com isso a grande concentração na área de história, talvez por conta da Lei que orienta a inclusão do estudo de história e cultura negra no currículo (MULLER, 2018, p.

85), além disso, pode-se depreender também que essa concentração ocorreu porque geralmente os livros de História adotavam uma perspectiva eurocêntrica nos conteúdos, dessa forma, as mudanças precisavam ser urgentes e, em decorrência disso, intensificaram-se as preocupações com as imagens estereotipadas das pessoas negras, assim como as dos escravizados sendo expostos em trabalhos forçados e de servidão que eram muito frequentes nesse material. Em segundo lugar, foram elencadas as pesquisas em livros de Língua Portuguesa, depois nos de Geografia e de outras disciplinas.

Em relação às considerações após os estudos, Muller (2018, p. 85-86) ressalta que,

apesar de apontarem mudanças nos LDs analisados, os autores concordam com a permanência de representações estereotipadas da população negra, quando destacam o uso de iconografias relacionadas a miséria, violência, escravidão, reduzidas muitas vezes à folclorização.

Em face disso, é evidente a relevância de desenvolver mais pesquisas voltadas para a análise do LD a fim de dar maior visibilidade ao tema das relações étnico-raciais e contribuir com as transformações necessárias. Por conseguinte, nesta pesquisa, que se caracteriza como básica estratégica quanto à finalidade, proponho a investigação da presença do sujeito negro nas ilustrações e nos textos do LD de Língua Portuguesa, a partir de uma abordagem qualitativa que, de acordo com Flick (2009, p. 20), “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. É válido elucidar que, quanto aos objetivos, caracteriza-se como pesquisa exploratória e, quanto ao procedimento, possui delineamento bibliográfico por ser “desenvolvida com base em material já elaborado”, conforme classificação de Gil (2002, p. 44).

Os livros analisados fazem parte da coleção Português: Linguagens do 7º e do 8º Anos do Ensino Fundamental II, autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Saraiva S.A. Livreiros Editores, edições de 2009, 2012 e 2015 (5ª, 7ª e 9ª edições reformuladas)¹⁴. Esse período foi definido por ter sido marcado pela intensificação de campanhas por parte dos movimentos

¹⁴ Para facilitar a identificação dos livros analisados, as referências serão feitas pelo ano de edição, sendo 2009, 2012 e 2015. Nas citações, os volumes do 7º Ano estão especificados como 2009a, 2012a e 2015a e os do 8º são 2009b, 2012b e 2015b. Vale informar que estas edições correspondem às vigências do PNLD 2011-2013, PNLD 2014-2016 e PNLD 2017-2019, respectivamente.

sociais, especialmente o Movimento Negro, para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, uma vez que já havia decorrido tempo significativo para adaptação das escolas ao que determina a legislação quanto à obrigatoriedade da inserção de temas relacionados à história e cultura afro-brasileiras e africanas no currículo oficial. Por conseguinte, os programas de ensino e o material didático, assim como os projetos pedagógicos das escolas, também já deveriam estar atualizados para cumprirem essa determinação.

Nesse período, foram realizadas, pelo PNLD, três campanhas de distribuição de livros para as escolas públicas brasileiras: PNLD/2011-2013; PNLD/2014-2016 e PNLD/2017-2019. Cada edição tem vigência de três anos – a escola distribui o livro no início do ano letivo e recolhe no final para ser entregue a outro aluno no próximo ano. Ao todo, seis volumes do LD Português: Linguagens do Ensino Fundamental II constituem o corpus dessa análise, três do 7º Ano e três do 8º Ano.

A escolha dos referidos livros efetuou-se após observar que a coleção Português: Linguagens foi a mais adotada pelas escolas públicas brasileiras nos três períodos de distribuição do PNLD (2011, 2014 e 2017), conforme demonstram as Tabelas 1, 2 e 3. E a predileção pelo 7º e 8º Anos justifica-se por serem as turmas com as quais trabalho há 20 anos, assim, tenho maior conhecimento sobre os comportamentos, as necessidades e afinidades dos jovens nessa faixa etária.

Tabela 1 – As três coleções de Português mais distribuídas pelo PNLD/2011

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO COORDENAÇÃO-GERAL DOS PROGRAMAS DO LIVRO		
PNLD 2011 – Coleções mais distribuídas por componente curricular Português		
Ítem	Nome da Coleção	Qtde de Exemplares
1º	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	3.410.451
2º	PROJETO RADIX – PORTUGUÊS	1.476.269
3º	DIÁLOGO – EDIÇÃO RENOVADA	1.382.374

Fonte: BRASIL. **FNDE**, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Tabela 2 – As três coleções de Português mais distribuídas pelo PNLD/2014

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO Programa Nacional do Livro Didático - PNLD		
PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular Português		
Ítem	Nome da Coleção	Qtde de Exemplares
1º	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	3.172.012
2º	PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS	2.081.451
3º	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS	1.887.984

Fonte: BRASIL, **FNDE**, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Tabela 3 – As três coleções de Português mais distribuídas pelo PNLD/2017

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD		
COLEÇÕES MAIS DISTRIBUÍDOS - PNLD 2017 - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Língua Portuguesa		
Ítem	Nome da Coleção	Qtde de Exemplares
1º	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	5.792.929
2º	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	1.108.198
3º	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS	1.099.009

Fonte: BRASIL. **FNDE**, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

A princípio é necessária uma apresentação e descrição mais detalhada do LD e, em seguida, a análise das questões observadas, de forma generalizada, nos volumes do 7º e 8º Anos.

A estrutura do LD Português: Linguagens é constituída por 4 Unidades – cada uma composta por 3 capítulos e a última seção chamada de Intervalo onde se encontram propostas de Projeto de culminância da unidade com sugestões diversas, como: produção de jornal, livro, revista ou história em quadrinhos; realização de exposições, peças teatrais, mostras ou feiras; organização de campanhas, palestras, seminários ou debates; exposição de cartazes, murais,

painéis, enfim, são propostas variadas contendo as informações e orientações necessárias para a realização do projeto.

Logo na abertura de cada unidade, o tema que será desenvolvido é apresentado a partir de uma imagem atrativa acompanhada de um texto, ambos relacionados entre si. As temáticas em geral estão de acordo com a faixa etária dos alunos e em conformidade com os PCN, atendendo aos temas transversais e abordando discussões sobre heróis, importância da leitura, o eu e os outros, alteridade, *bullying*, aventuras, natureza, adolescência, consumo e consumismo, respeito às diferenças, preconceito, publicidade e outros. Os temas se desenvolvem a partir de gêneros textuais diversificados tanto em verso, como em prosa, além de contemplar também a leitura e exploração de textos não verbais (pinturas, fotografias, esculturas etc) e mistos (verbais e não verbais – cartuns, tirinhas, propagandas etc).

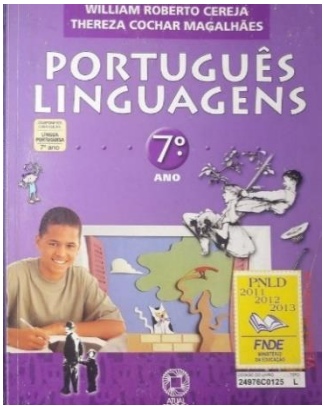
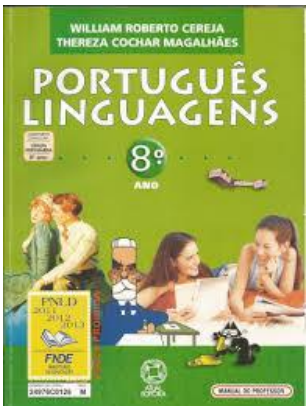
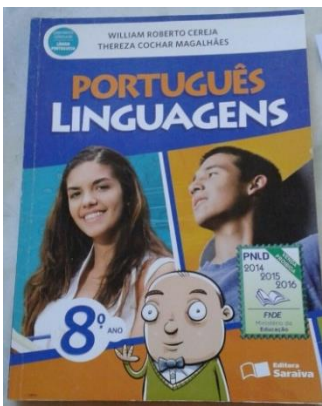
Cada capítulo apresenta basicamente a mesma estrutura com apresentação de textos para leitura, compreensão e interpretação; proposta de produção de texto com técnicas de escrita, conteúdos gramaticais, gêneros textuais e boxes com informações adicionais. Os capítulos estão subdivididos nas seguintes seções: “Estudo do texto”; “Produção de texto”; “Para escrever com adequação/coerência e coesão/expressividade” (esta seção varia de acordo com a natureza do objeto estudado – assuntos diversos ligados à textualidade e ao discurso); “A língua em foco”; “De olho na escrita” e “Divirta-se”. No final de cada Unidade – somente na edição de 2015 –, uma seção chamada “Passando a Limpo” foi acrescentada contendo exercícios que complementam os conteúdos da unidade.

Com o intuito de buscar respostas no que se refere à presença da população negra nas imagens (ilustrações, fotografias e pinturas artísticas) do LD em análise, bem como evidenciar se essa presença ocorre de forma equivalente entre pessoas negras e brancas, considerando que 54% da população brasileira é negra, segundo IBGE, é que as imagens foram analisadas e agrupadas de acordo com as seguintes categorias: Imagens com apenas uma pessoa (branca ou negra); Imagens com mais de uma pessoa (todas brancas, todas negras, ou brancas e negras no mesmo contexto); Imagens com representação de outras nacionalidades; Imagens com pessoas em contato com livros; Imagens dos autores dos textos apresentados no livro; Imagens com

peessoa(s) em condições favoráveis/desfavoráveis (branca ou negra); Imagens que ilustram algum texto verbal sem descrição física de personagem(ns) (com pessoas negras e/ou brancas).¹⁵

Em uma primeira observação dos livros, já constatamos a reduzida presença do negro em detrimento do número de brancos. As seis capas exibem imagens de pessoas por meio de fotografias, pinturas artísticas e desenhos (Quadro 1). Foram retratados quinze adolescentes nas fotografias – onze são brancos e apenas quatro são negros; nas pinturas têm três pessoas e nos desenhos têm dez, dessas treze pessoas – considerando os traços fenotípicos perceptíveis – somente uma aparenta ser negra (a pequena personagem Suriá situada no canto esquerdo da capa da edição de 2009, 7º Ano), como se vê no Quadro 1.

Quadro 1 – Fotografias das capas do LD Português: Linguagens

Edição de 2009 - 7º Ano 	Edição de 2012 - 7º Ano 	Edição de 2015 - 7º Ano 
Edição de 2009 - 8º Ano 	Edição de 2012 - 8º Ano 	Edição de 2015 - 8º Ano 

Fonte: Fotografias encontradas no Google imagem.

¹⁵ É importante elucidar aqui que, na análise das imagens, negros e pardos foram agrupados na categoria negro.

Para compreender melhor, somando-se todas as imagens de pessoas das capas dos livros, temos 82,1% de brancos e 17,9% de negros. Portanto, já na apresentação, embora seja notório o cuidado com a beleza e estética das capas, com as cores chamativas e a criatividade, compondo um visual atrativo para os jovens estudantes, a disposição das imagens não condiz com a realidade brasileira formada por mais da metade da população negra. Além disso, o visual do LD já demonstra a falta de preocupação com a representação dos negros e negras perante os jovens e ignora a invisibilidade desse povo provocada por séculos de exclusão na história oficial, nos diferentes papéis sociais, nas profissões de prestígio, enfim, nas imagens contidas em todos os espaços, como é o caso dos cartazes expostos na escola e também nos livros didáticos.¹⁶

Em relação às figuras presentes no interior dos livros, os números não são muito diferentes das capas. Convém informar que, na análise, não foram consideradas as ilustrações que expõem apenas paisagens e objetos, nem desenhos que não têm boa definição e nitidez quanto às características dos indivíduos presentes. Foram selecionadas exclusivamente as fotografias, pinturas e desenhos cuja presença de pessoa(s) esteja nítida, possibilitando assim a identificação de traços e características válidas para a descrição.

Percebe-se um número extremamente desigual de pessoas brancas em relação às negras e outras etnias embora, em todo o livro, seja grande o número de imagens de pessoas nos mais variados contextos. Destaco, nesse aspecto, a falta de identificação étnica, ou seja, o aluno negro não se vê representado no LD, ele foi condicionado a aceitar que seu lugar é na periferia, nos lixões, em condições de subalternidade. Nesse sentido, reporto-me a Orlandi (2007, p. 57-58) ao relacionar essa forma de representação ao processo de construção de identidade determinada historicamente pelas relações colonialistas dos países europeus, sendo assim, o sujeito “não fala mas é falado” pelos outros “para que

¹⁶ Para explicitar o uso dos termos que fazem referência aos textos imagéticos, considere os significados das palavras “imagem”, “ilustração” e “figura” de acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (versão digital), com os seguintes sentidos: **imagem** – “Representação gráfica, plástica ou fotográfica de ser ou de objeto”; **ilustração** – “Imagem ou figura de qualquer natureza com que seorna ou elucida o texto de livros, folhetos e periódicos”; **figura** – “9. Representação de imagem por meio de desenho, gravura, fotografia etc; ilustração” (FERREIRA, 2010). Dessa forma, quando se trata do texto imagético, os termos usados são: **imagem ou figura** para generalizar; **ilustração** para os desenhos e **fotografia** para os retratos.

ele não signifique fora de certos sentidos necessários” à consolidação do domínio cultural.

É possível observar, primeiramente em termos quantitativos, que as figuras distribuídas ao longo de todas as Unidades – em geral utilizadas para dar mais vida, embelezar as páginas dos livros e atrair mais a atenção dos estudantes – revelam que, nos seis volumes analisados, a invisibilidade dos negros e negras ainda persiste, conforme apontam os números da Tabela 4.

Tabela 4 – Total das imagens que contêm pessoas sozinhas ou em grupo

Imagens	Total	Somente pessoas	Somente pessoas	Grupos com
		brancas	negras	
		(individuais ou	(individuais ou	e negras
		em grupo)	em grupo)	
7º ANO				
Edição 2009	136	71,3%	11%	17,6%
Edição 2012	118	79,7%	6,8%	13,5%
Edição 2015	126	82,5%	8,7%	8,7%
Média	127	78%	8,8%	13,2%
8º ANO				
Edição 2009	94	69,1%	11,7%	19,1%
Edição 2012	99	63,6%	11,1%	25,3%
Edição 2015	129	73,6%	8,5%	17,8%
Média	107	68,8%	10,4%	20,7%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Vale salientar que, após aferir uma média de 127 imagens nas três edições analisadas do 7º Ano, as pessoas brancas estão representadas (sozinhas ou em grupo), nos mais diversos tipos de situações e contextos, em cerca de 78% das imagens e as pessoas negras foram representadas, sozinhas ou em grupo, em apenas 8,8% das imagens, além disso, só aparecem grupos de pessoas brancas e negras juntas em cerca de 13,2%.¹⁷ Vale observar que a

¹⁷ Com finalidade de melhor demonstrar os percentuais ao descrever, foi calculada uma média entre os números das três edições (2009, 2012, 2015), em cada categoria, conforme aponta os resultados dos números em negrito da Tabela 4, média do 7º e do 8º anos respectivamente.

maior diferença entre a quantidade de imagens de negros e brancos é na edição mais recente, de 2015 (do 7º Ano nesse caso), conforme demonstra a Tabela 4.

Nos livros do 8º Ano, os percentuais são um pouco melhores, porém não são animadores, numa média de 107 imagens, 68,8% têm só pessoas brancas (sozinhas ou em grupos), 10,4% têm só pessoas negras (sozinhas ou em grupos) e 20,7% são de pessoas negras e brancas na mesma imagem.

Outras observações que podem ser feitas ainda, com base nas imagens no interior dos livros, referem-se à enorme diferença entre as imagens individuais de pessoas brancas em detrimento da quantidade de pessoas negras retratadas individualmente, como demonstra a Tabela 5. O mesmo disparate ocorre nas imagens com mais de uma pessoa, ou seja, imagens de grupo só com pessoas negras mal aparecem nos livros e, algumas vezes que encontramos imagens com negros e brancos juntos, na maior parte delas, o número de negros é bem reduzido em relação aos brancos limitando-se a um ou dois, mas as imagens de brancos em grupo, além de serem mais frequentes, demonstram maior interação entre as personagens.

Tabela 5 – Panorama geral das imagens individuais e em grupo

Imagens	7º ANO			8º ANO		
	Edição 2009	Edição 2012	Edição 2015	Edição 2009	Edição 2012	Edição 2015
Individuais – pessoa branca	22	41	62	25	30	63
Individuais – pessoa negra	8	5	4	8	5	6
Grupo (só pessoas brancas)	28	39	42	42	34	34
Grupo (só pessoas negras)	5	4	2	5	5	5
Grupo – pessoas negras e brancas juntas	20	10	13	15	23	21
Pessoas de outras etnias	4	5	9	4	3	1
Pessoas de etnia africana	1	1	-	1	1	2
Pessoas brancas lendo ou estudando	11	6	9	4	6	9
Pessoas negras lendo ou estudando	8	1	1	3	2	3

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Esse panorama (das Tabelas 4 e 5) evidencia que ainda estão sendo negligenciadas as discussões sobre a importância de inserir a história e cultura africanas no cotidiano da escola e demonstra o quanto tem sido naturalizada a ausência dos negros e negras nos livros didáticos, mesmo com a Lei 10639/03 determinando, apesar de tantas reivindicações e apelos dos movimentos sociais e não obstante a facilidade de acessar as orientações das DCN-ERER.

É notório o quanto as mudanças são lentas e tênues, uma vez que, desde os primeiros anos do século XXI, as políticas públicas direcionadas para a educação “vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 5). Ademais, embora pareçam recentes essas exigências, esse silenciamento da representatividade negra no currículo escolar e sobretudo no LD vem sendo apontado e questionado desde pelo menos a década de 80, de acordo com Hasenbalg e Silva (1990).

Entretanto, não se pode negar que algumas transformações ocorreram, pois a própria evolução humana converge para isso, conforme assevera Silva (2011, p. 31): “A representação do negro, baseada, na maioria das vezes, no senso comum, pode estar sofrendo uma transformação, a partir de outras visões de realidade e de solicitações de ordem econômica, política e social”.

Com efeito, é significativo mencionar que a maioria das pessoas negras, quando foram retratadas nas imagens, tiveram uma conotação positiva, ou seja, com aparências felizes, condição social favorável, alguns jovens lendo, sorrindo, outros se abraçando, demonstrando união e afetividade. Essa representação contribui muito para a eliminação dos estereótipos e da visão pessimista dos jovens negros quanto ao seu futuro. No entanto, apesar de ter amenizado a visão pessimista e estereotipada da população negra, é preciso ressaltar que ainda existem situações nas quais é notável o desfavorecimento dos negros. Além disso, como é pequena a quantidade de pessoas negras que aparecem nas imagens (enquanto o número de pessoas brancas é muito maior), essa representação favorável dos negros pode se tornar imperceptível considerando a dimensão do LD e a urgência de intensificar as referências étnicas positivas.

Sendo assim, é preciso fazer alusão a algumas situações encontradas nos livros que não podem passar despercebidas e fomentar a discussão sobre

a necessidade de olhar atentamente para a questão da igualdade racial e sobre o cuidado indispensável, pela equipe de produção do LD, no momento de fazer a seleção das imagens, sejam elas em forma de desenhos, fotografias ou pinturas.

Um fato observado é que quase todas as pessoas negras das imagens são jovens ou crianças, raros adultos negros aparecem, percebemos com isso que ainda falta maior número de referências significativas de negras e negros adultos, especialmente em boa posição social, no sentido de viabilizar uma autoidentificação mais positiva desses jovens que possa despertar o interesse em se projetar para um futuro promissor. Essa motivação pode transformar a vida de muitos jovens que avistavam nos livros apenas imagens de seu povo acorrentado, apanhando, servindo e em situações humilhantes.

É substancial tornar mais frequente, no material didático, as referências de pessoas negras em contextos favoráveis de convivência em grupos onde haja diversidade étnica, de adultos em posições sociais equivalentes, independente de características físicas e/ou de etnia, pois a luta pela igualdade racial, de gênero, de classe (assim como todo engajamento para melhoria social) deve ser prioridade na escola, desde as ações cotidianas até questões mais burocráticas como a reformulação curricular e produção de qualquer recurso didático. Os profissionais da educação precisam se comprometer com esse objetivo, pois, em consonância com as DCN-ERER,

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

A incidência de imagens de família é bastante pequena, sobretudo as de famílias negras, que aparecem com menor frequência do que as de famílias brancas. Quanto às imagens de casais, vale mencionar que há apenas uma referência a casal em que ambos são negros, ainda assim, representados de forma caricatural. Há muitas imagens de casais formados por pessoas brancas (44 ao todo) e apenas 8 de casal formado por uma pessoa negra e a outra branca (sendo 3 fotografias e 5 desenhos) e a maior parte destas imagens está

relacionada com os textos da unidade que tem como temática o respeito às diferenças. É possível inferir com isso que a relação afetiva entre uma pessoa negra e uma branca não é representada de forma natural no livro, as imagens foram expostas apenas para ilustrar o contexto e usadas como pretexto para discutir a temática (da suposta igualdade) e não como representação de um relacionamento comum no cotidiano.

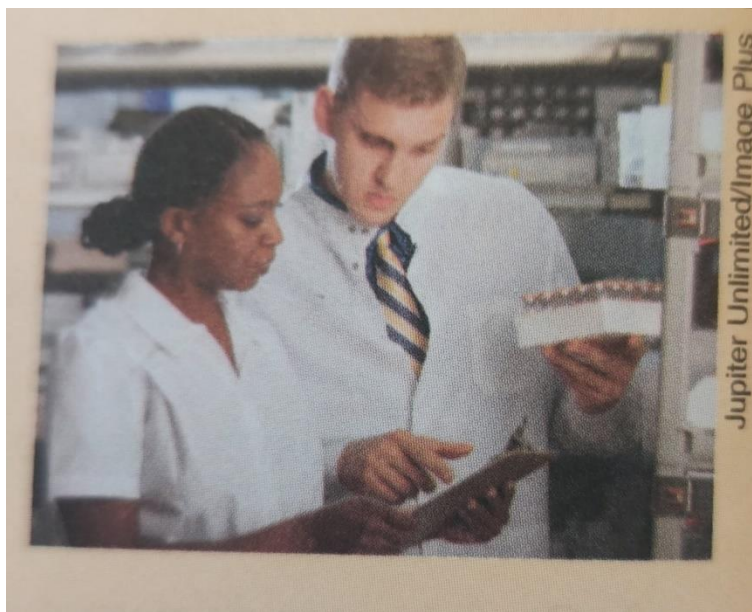
Com relação às profissões, percebe-se uma carência de pessoas negras retratadas como profissionais de maior prestígio social, como por exemplo, executivos e empreendedores. Comumente essas profissões são identificadas na leitura do texto que ela ilustra, ou reconhecidas pelo ambiente e pelas vestimentas, geralmente roupas sociais, como terno e gravata, e uma pasta de executivo. Nos seis livros analisados, há apenas uma imagem de um homem negro que nos remete ao contexto profissional de prestígio (a roupa social e o ambiente indicam isso) conforme se vê na Figura 1, e somente uma mulher negra na mesma condição, Figura 2. Inclusive essas fotografias estão relacionadas aos textos que informam dados sobre as desigualdades de emprego e salário entre brancos e negros no país. Mais uma vez, fica evidente que o LD não contribui para a naturalização da presença dos negros e negras numa profissão de prestígio social, pois a imagem só foi selecionada para ilustrar as informações do texto que a acompanha.

Figura 1 – Fotografia que ilustra o texto “Renda desigual”



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 15).

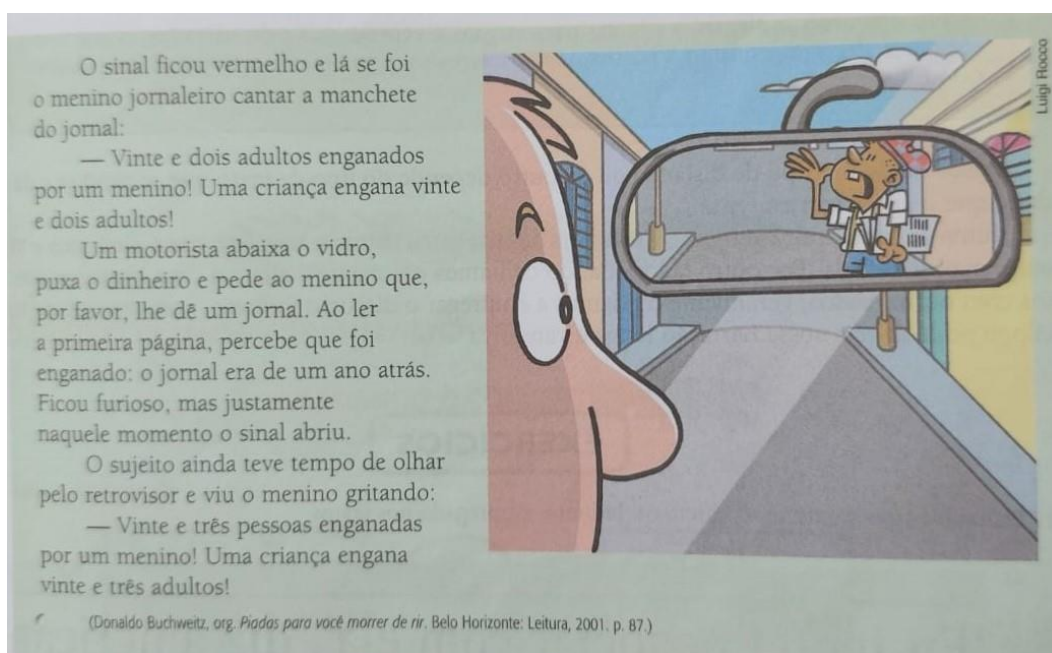
Figura 2 – Fotografia que ilustra o texto “Desigualdade e disparidades”



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012b, p. 52).

Foram diversas as profissões identificadas nas imagens: professores, atores, escritores, bombeiros, jornalistas, profissionais da saúde (médico, enfermeiro, dentista), comerciantes, vendedores, autoridades (juiz, delegado, ministro, rei), cientistas e outras. Foram retratadas também algumas funções de liderança e mediação de debates entre outras. A constatação em relação às profissões é de que os livros analisados continuam transparecendo o racismo estrutural enraizado na sociedade brasileira, visto que os brancos são os protagonistas nas funções mais prestigiadas e os negros e negras continuam exercendo funções consideradas secundárias. Além disso, foram raros os registros de negros nos espaços de poder e em profissões com formação universitária, eles permanecem retratados em profissões como faxineira, entregador de jornal (Figura 3), e ainda de forma caricatural (Figura 4). É importante ressaltar que a reflexão apresentada não se trata da importância, ou não, de cada profissão, mas sim do valor e prestígio atribuído socialmente.

Figura 3 – Profissão “entregador de jornal”



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012b, p. 25).

Figura 4 – Mulher negra como “empregada doméstica” caricaturada



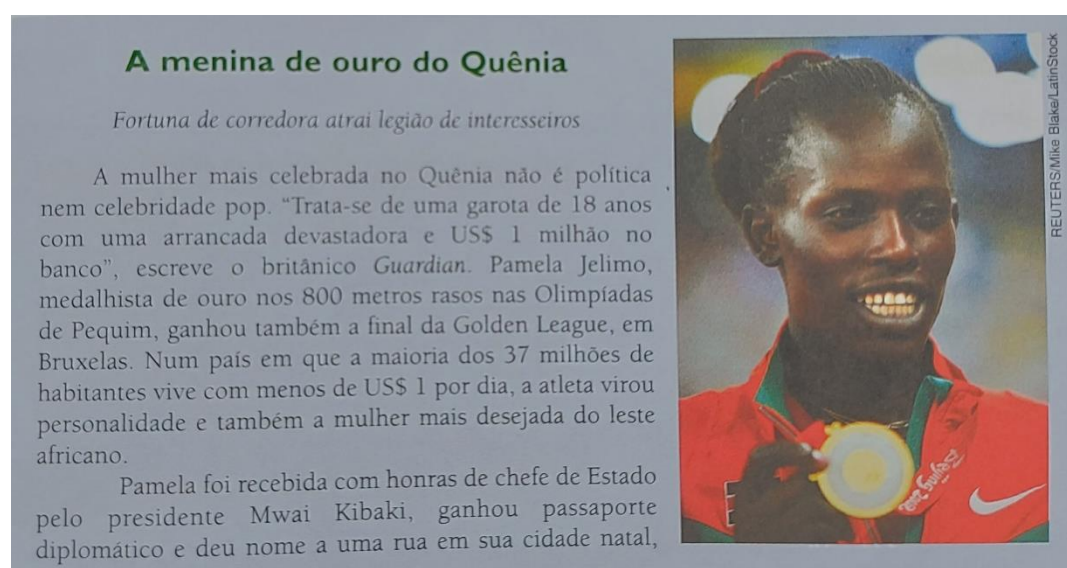
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 18; 2012b, p. 55).

No que diz respeito ao mercado de trabalho, para as mulheres negras, as condições são ainda piores. Segundo Carneiro (2003), tem sido de grande relevância a mobilização do movimento de mulheres nesse sentido, pois são

notórios os importantes ganhos. No entanto, “Malgrado se constituírem em grandes avanços, não conseguiram dirimir as desigualdades raciais que obstaculizam maiores avanços para as mulheres negras nessa esfera” (2003, p. 120). Dessa forma, quando o LD omite a presença dos homens negros e principalmente das mulheres negras em contextos profissionais, haja vista as próprias dificuldades já conhecidas na realidade do trabalho, acaba corroborando para a continuidade desse quadro que não favorece o rompimento dos obstáculos impostos.

Nos livros também foram observadas bastantes imagens de esportistas. Nessa categoria, é visível a maior incidência de pessoas negras, como demonstra, por exemplo, a Figura 5:

Figura 5 – Mulher negra: destaque no esporte



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 93).

Vale refletir que, num continente com dimensões grandiosas como o africano, é fato que haja uma grande diversidade cultural, cada espaço possui sua especificidade, hábitos e costumes. No entanto, existem muitos clichês em torno da população africana e um deles é que os africanos se destacam mais no esporte por terem mais força física, e essa crença se estende para o Brasil, como afirma Paiva (2013, p. 92),

Prevalecem no Brasil algumas crenças sobre os corpos afro-brasileiros que usualmente são incorporados pelos agentes do grupo. É comum ouvirmos afirmações que reproduzam ideias a respeito da negritude

como um símbolo étnico de determinadas práticas vinculadas ao corpo, tais como a dança, o jogo de futebol ou a execução de instrumentos musicais percussivos. Essa visão tem sua eficácia produzida e reproduzida pela grande mídia, nas novelas, no noticiário esportivo e em épocas comemorativas como o carnaval.

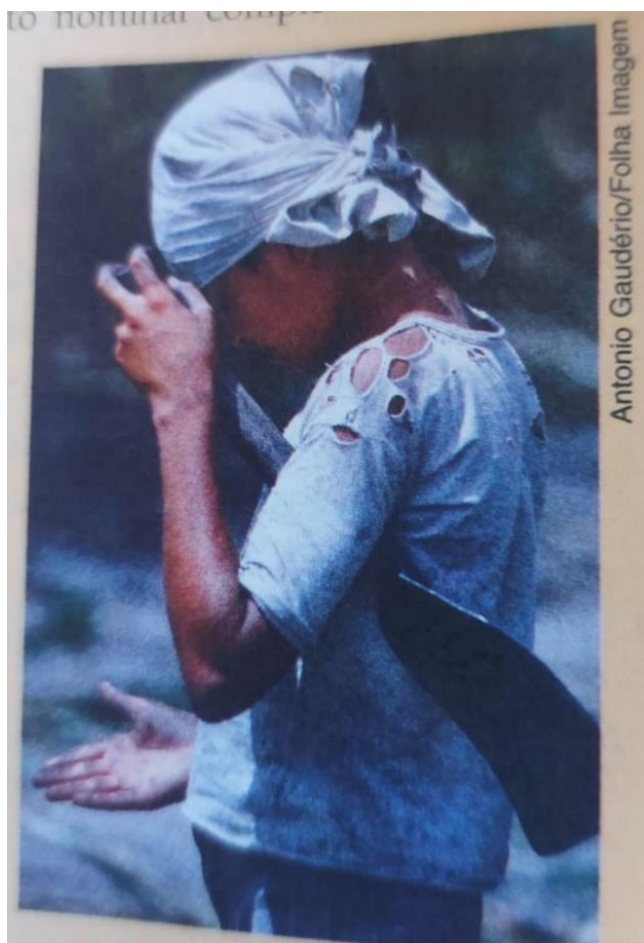
Além da representação social, que sustenta o racismo estrutural no Brasil, do corpo negro rotulado como essencialmente “mais propenso à ginga, ao futebol e a dança” comumente reproduzido nas mídias (PAIVA, 2013, p. 92), e infelizmente reforçado no LD, observamos ainda a representação de negros e negras em situações que não os favorecem socialmente, como, por exemplo, caçador, preso, morador de rua, catador de lixo e outras, conforme se vê nas Figuras 6 e 7. “Assim, essa crença interiorizada acaba por servir como propulsora de uma diferenciação entre os agentes desse grupo, criando uma distinção inscrita e reproduzida sobre os corpos” (PAIVA, 2013, p. 92).

Figura 6 – Criança negra pedindo esmolas



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 80).

Figura 7 – Criança negra: trabalho infantil



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 142).

Compreendemos que os alunos, ao manusearem o LD, não vão sair contando as imagens contidas nele fazendo analogias, porém, não se trata dessa questão, as críticas e observações expostas nesta análise referem-se à preocupação com a invisibilidade e a representatividade negativa do povo negro no LD pelo fato deste ser o recurso que o aluno tem maior contato e cujas imagens estão relacionadas com o cotidiano dele. Portanto, os estudantes querem se ver representados nas imagens, querem ver suas famílias, seus costumes, suas vidas serem retratadas. A ausência dessa representação anula suas perspectivas, silencia suas vozes e desestimula para novas conquistas, pois internalizam a ideia de que não são merecedores de ocuparem os espaços “destinados aos brancos”.

É sabido o quanto as contribuições dos povos africanos para os diversos campos da ciência, como a medicina, a tecnologia, a filosofia e para o conhecimento em geral, foram significativas e grandiosas. Desde os primeiros

anos de escolaridade, os estudantes precisam ficar cientes dessas descobertas, a escola deve mencionar esses feitos e os LDs têm que resgatar essas personalidades que foram embranquecidas e/ou silenciadas e esquecidas para que todos, negros e brancos, reconheçam o valor desses conhecimentos e compreendam que negros e brancos são capazes de criar, de contribuir e de vencer. Dessa forma, é possível despertar expectativas nas crianças negras para buscarem a melhor inspiração para seu futuro.

Os alunos que estão no 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental II, de modo geral, estão na faixa etária de 12 a 14 anos, são jovens passando pela fase da adolescência que enfrentam mudanças de naturezas diversas, tanto física, quanto psicologicamente. Esta é uma fase de muita curiosidade, de busca pela individualidade e de reivindicar certa independência em relação aos pais e/ou responsáveis. Para muitos, é também o momento de transgredir às imposições de regras e limites e de procurar descobrir as coisas a partir das próprias experiências.

É fato que a aprendizagem, especialmente nesse período, não se dá apenas em forma de conteúdo como é transmitido pela escola, ela também está relacionada com a experimentação e, de forma intrínseca, com as vivências e convivências dos jovens entre si, com os professores e com todos os partícipes do cotidiano da escola, e ainda a partir da observação de tudo que compõe o ambiente escolar, os murais, cartazes e objetos expostos, além do contato com todo material didático, em especial os livros. Dessa forma, os processos identitários vão se consolidando e o jovem vai desenvolvendo seu ponto de vista sobre o mundo e sobre as pessoas.

Cientes desse processo, os profissionais da educação precisam ter especial atenção para todo recurso que leva para suas aulas. O LD é um desses recursos que necessitam desse olhar atento e cuidadoso, pois, uma vez que o professor já recebe esse material impresso e não tem como modificá-lo, é necessário fazer intervenções no sentido de promover uma aprendizagem significativa e crítica. Além disso, nessa fase imprescindível para o desenvolvimento da identidade, o adolescente precisa reconhecer a importância de respeitar toda e qualquer diversidade étnica e/ou ideológica dos sujeitos com os quais convive. Porém, como reconhecer tal diversidade quando se vê a

veiculação predominante do padrão de sujeito branco no LD, visto que é um dever ensinar a valorizar as diferenças?

Nesse sentido, a realização de uma investigação mais detalhada, primeiramente dos livros do 7º Ano e, em seguida, os do 8º, visa contribuir melhor com a análise e com a busca de respostas para o problema desta pesquisa.

3.1 LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO: SINAL DE ALERTA

A Unidade 1 do livro do 7º Ano aborda o tema do herói e, em cada capítulo, essa temática é desenvolvida com diversas imagens e alguns textos relacionados a diferentes concepções de herói: o mítico (com personagens da mitologia grega), o herói do cinema e dos quadrinhos (personagens como Batman, Homem-Aranha, Super-Homem), heróis medievais (rei Arthur e os cavaleiros) e o herói de todo dia, representado por pessoas comuns de forma a valorizar atitudes cotidianas que podem ser consideradas como atos heroicos.

As três edições (de 2009, 2012 e 2015) permanecem com o mesmo tema (Herói), com pequenas alterações nos textos e em algumas imagens. A começar pela primeira unidade, é possível perceber exemplos de situações que necessitam de mais cuidado no que se refere à representação dos negros e negras no LD.

Pelos exemplos citados, é possível concluir que, embora tenham inúmeras imagens de deuses e heróis nesta unidade, todos são brancos. Somente duas figuras contêm negros na edição de 2009, trata-se da tela “A queda de Ícaro”, de Mikhail Romanov e de uma fotografia da cena do filme “Orfeu negro”, do cineasta Cacá Diegues, mas foram retiradas nas edições seguintes (2012 e 2015).

Há ainda, na edição de 2009, um texto complementar que relata sobre a existência dos mitos gregos e também mitos de outras civilizações: “Os mitos gregos estão entre os mais conhecidos no mundo. Entretanto, há mitos de diferentes culturas, entre eles os de índios brasileiros, de povos africanos, de chineses, japoneses, egípcios.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009a, p. 17), logo abaixo segue o texto “A árvore de cabeça para baixo (uma história da Costa do

Marfim)”, narrativa do mito africano sobre a origem do baobá (ANEXO A). Apesar de ter sido uma boa iniciativa para a inserção da cultura africana, esse texto foi excluído nas edições de 2012 e 2015 e substituído por outros textos sobre mitos gregos.

Embora seja interessante a forma como o tema é conduzido, partindo de heróis ficcionais até chegar na questão do herói real do cotidiano, é preciso sinalizar que essa seria uma boa oportunidade para acrescentar alguma imagem do homem negro e/ou da mulher negra como herói/heroína que luta pela sobrevivência diariamente, enfrenta todos os dias os desafios de vencer o preconceito, de derrubar os muros que os impedem de serem valorizados com respeito e igualdade.

Nesse sentido, é pertinente provocar uma reflexão a respeito da falta de referência, para as crianças e jovens negros, de heróis que os representem. Ao se deparar com uma vitrine de loja de brinquedos, as crianças negras não encontram um super-herói que tem a mesma cor de pele que a sua. Nos últimos anos já é possível encontrar algumas bonecas negras (muitas mantêm os padrões brancos, como o cabelo liso, os olhos, o corpo), mas ainda há carência da diversidade nos brinquedos e nas próprias caixas dos brinquedos, nos pôsteres e nas propagandas. O LD, ao compactuar com essa falta de representação do super-herói negro, pode até favorecer comportamentos racistas, uma vez que as crianças negras não se veem representadas e as crianças brancas podem propender a se sentirem superiores.

A Unidade 2 tem como temática a leitura, mais especificamente voltada para o poema e a linguagem poética. O texto de abertura do capítulo 1, edição de 2009, é o poema “Toada de ternura”, de Thiago de Mello (ANEXO B). Ele faz referência a um menino que possui boas qualidades, a imagem que ilustra o texto é de um menino negro e, na atividade, também há uma ilustração de uma criança negra segurando o planeta Terra (Figura 8). As imagens desse capítulo (apenas na edição de 2009) apresentam uma representação positiva do negro, mesmo sendo pequenos desenhos em vez de fotografias.

Figura 8 – Menino negro segurando o mundo



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009a, p. 69).

Na edição de 2014, permanece o mesmo texto, contudo a ilustração já não é a mesma, foi substituída por um menino com traços desfocados, é um desenho artístico que não define exatamente a cor da pele. Na edição de 2017, o texto não é o mesmo, é substituído por outro em prosa, mas preserva a temática da leitura e imaginação, é um relato de memórias, acompanhado de imagens que não definem traços de brancos nem de negros.

A Unidade 3 tem como temática “Eu e os outros”, textos sobre amizade, alteridade e *bullying* compõem os capítulos. De modo geral, as imagens dessa unidade retratam situações positivas quanto à representação dos negros, conquanto o número reduzido em relação aos brancos e a pouca visibilidade dessas imagens.

Na edição de 2015, por exemplo, aparece a fotografia de duas adolescentes negras dançando, felizes e, mais à frente, há uma menina negra e uma branca tocando violino (Quadro 2). Nos dois contextos, a aparência é de *status* socioeconômico bom, demonstrando uma condição favorável de negras e brancas, porém, o tamanho minúsculo das imagens torna o contexto tão imperceptível que é mais provável que não cause impacto em nenhum aspecto. Portanto, não fomenta nos alunos negros, de escola pública e situação desfavorável, a perspectiva de melhorar as condições de vida, uma vez que é mais comum verem imagens de sujeitos negros sofridos, acorrentados,

apanhando, aprisionados, marginalizados entre outras diversas situações negativas.

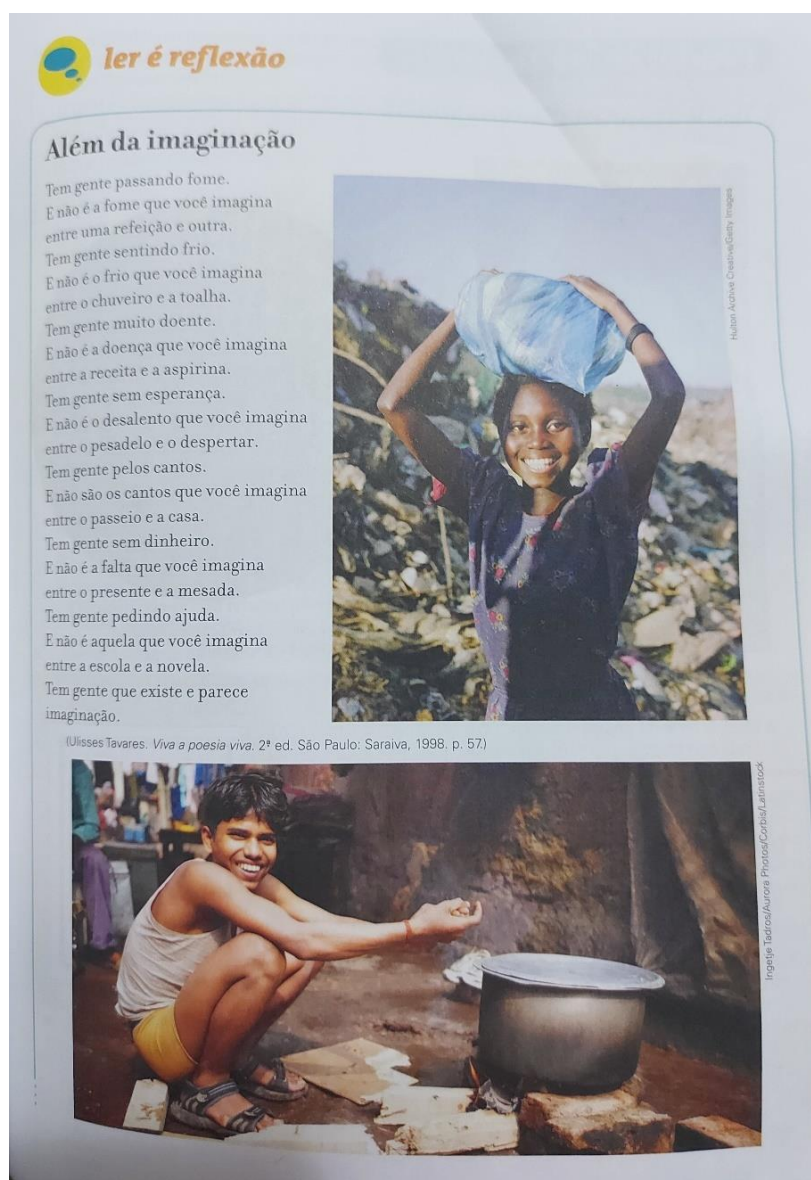
Quadro 2 – Representação positiva de meninas negras



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2015b, p. 166 e 226, respectivamente).

Por outro lado, as fotografias abaixo, na Figura 9, ocupam uma página inteira do livro. Dois adolescentes negros, com grande sorriso no rosto, estampam as imagens que acompanham o poema “Além da imaginação”, de Ulisses Tavares, porém a montanha de lixo atrás da menina e o local onde se encontra o menino demonstram a condição econômica desfavorável, inclusive de extrema pobreza. De fato, há uma visão poética na imagem, um aspecto de realização e de satisfação, mas, sob outro olhar, apresenta uma situação que pode ser assimilada como uma ideia de aceitação e passividade do povo negro diante das más condições em que a maioria vive.

Figura 9 – Representação de crianças negras em condições de pobreza



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2015, p. 143).

No capítulo 3, a questão do *bullying* é abordada nas três edições. O tema é introduzido por uma reportagem seguida de boxes com informações e depoimentos de estudantes vítimas de *bullying*.

As situações apresentadas são variadas de discriminações de pessoas negras, “gordas”, estudiosas (*nerds*) e/ou magras demais. Algumas imagens expostas, nesse capítulo, são fotografias que revelam situações de *bullying* em que uns praticam e outros são vítimas – é possível perceber pela posição dos jovens no canto da imagem, recuados e afastados dos demais. Nessas fotografias, há pessoas brancas e negras, tanto como agressor, quanto na condição de vítima e são discutidos diferentes contextos em que ocorrem o

bullying, além disso, o capítulo culmina com um debate deliberativo sobre o tema, momento em que são levantadas propostas de ações ou medidas que deverão ser colocadas em prática na escola (essa sugestão consta nas instruções do debate).

No entanto, ressaltamos que, ainda no que se refere a imagens de grupos de pessoas negras e brancas retratadas na mesma imagem, além de constatar a rara incidência de grupos com maior (ou igual) número de pessoas negras (conforme demonstrado nas tabelas apresentadas anteriormente), ainda há ocorrência de pessoas negras sendo alvo de discriminação e até mesmo retratadas de forma isolada, em segundo plano na imagem, conforme se observa nas Figuras 10 e 11.

Figura 10 – Jovem negro isolado, em segundo plano na imagem



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012a, p. 149).

Figura 11 – Jovens negros em contexto de prática do *bullying*



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2015a, p. 141).

Ademais, a Figura 11 está localizada na seção “Trocando ideias”, que trata de uma proposta de discussão sobre a importância de não julgar as pessoas pela aparência e essa discussão não pode ser desprezada nem considerada ruim, porém, a imagem de uma jovem negra associada com tal conteúdo pode provocar uma identificação negativa do negro, suscitando a inferência de que sua aparência é diferente, ou seja, não naturalizada e que até mesmo pode ser julgada. Em relação a isso, é possível perceber que existe um descaso na escolha e disposição das figuras no LD.

Nesse mesmo capítulo, cuja temática gira em torno do eu e o outro, de identificações e alteridade, há um poema (que permanece nas três edições) com o título “Rosas”, de Lalau e Laurabeatriz. O eu lírico do poema exalta a beleza da cor rosa e vai dando exemplos de coisas boas que têm essa cor. Um dos versos destaca a beleza da cor rosa “nas bochechas do bebê” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009a, p. 133; 2012a, p. 142; 2015a, p. 155), a associação do rosa com a pele da criança branca, corrobora não somente com a ideia de beleza, mas também com inocência e pureza, universalizada e padronizada como ideal, a tal ponto que até o lápis de cor rosa claro é conhecido como “cor de pele”, em contraposição com a pele negra, na maioria das vezes, tão marcada

por estereótipos que usualmente não é caracterizada, nas relações cotidianas, como negra/preta, mas sim como morena e essa repercussão incide também nos textos.

Muito tem se questionado a respeito do termo “morena” usado para referir-se a mulheres negras. Designar uma mulher como morena, e não como negra, pode representar a negação de sua ancestralidade, de sua existência enquanto sujeito pertencente a uma coletividade privada de liberdade e direitos há séculos. A esse respeito, Melo e Moita Lopes (2015) elucidam que o uso do termo morena, considerado como elogio por muitos, em sua essência, traduz uma carga semântica histórica que visava amenizar o constrangimento de ser mulher negra no Brasil. Dessa forma, buscava-se aproximar o quanto fosse possível a cor da pele negra com a branca, denominando-a de morena.

Essa constatação pode ser observada também nos livros analisados, uma vez que, das três edições do 7º Ano, encontramos apenas um texto que faz referência à cor da pele negra, somente na edição de 2015, em um depoimento sobre *bullying* no capítulo 2 da unidade 3, que trata de temas como diversidade, alteridade e *bullying*: “Sofri *bullying* desde a quinta série, quando comecei a ter espinha, a crescer, sou muito alta, **sou negra**. Juntavam os apelidos racistas e o fato de ter espinhas no rosto [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 163). Todos os outros textos que fazem alguma referência à cor da pele não branca, tratam-na como morena, conforme trechos destacados abaixo:

“[...] Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: **Ai morena**, não me escreve / que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro”. Texto: Cabeludinho, de Manoel de Barros (CEREJA; MAGALHÃES, 2009a, p. 134; 2012a, p. 144; 2015a, p. 157, grifo nosso).

“O protagonista da história é Jim Hawkins, um adolescente que ajuda os pais a administrar a estalagem Almirante Benbow, à beira-mar. Um dia, hospeda-se ali um velho marinheiro **de pele morena**, chamado capitão Billy Bones, que trazia como bagagem um baú de marinheiro” Texto “Aventura no mar” – trecho do livro A ilha do tesouro, de Robert Louis Stevenson - (2009a, p. 172, grifo nosso).

“É toda a América Latina, onde os **meninos são morenos**, não são loiros, não são pretos...”;

“São lembranças da minha infância com essa característica de **ser moreno**, explicando como é ser menino num continente subdesenvolvido.”;

“[...] eu queria fazer um livro contando histórias de meninos da América Latina toda, para poder mostrar como nós, **os meninos morenos**, somos.”;

“Pode ser eu ou qualquer **menino moreno**.” Texto: ZIRALDO: Um menino (de 71 anos) muito maluquinho! (entrevista com Ziraldo) – (2009a, p. 209-210; 2012a, p. 224-225, grifos nossos).

“Como dois e dois são quatro/ sei que a vida vale a pena/ embora o pão seja caro/ e a liberdade pequena/ Como teus olhos são claros/ e a tua **pele, morena**/ como é azul o oceano/ e a lagoa serena [...]” (2015a, p. 83, grifo nosso).

Admitir-se como negra ou negro no Brasil nunca foi fácil devido ao estigma provocado pela discriminação racial, assim, era considerada negra apenas a pessoa com a pele muito escura, ocasionando o “fenômeno do embranquecimento observado no senso comum” (MELO; MOITA LOPES, 2015, p. 65), pois é frequente utilizar o termo morena ou moreno – por exemplo, “morena bonita”, “você não é negra, sua pele é morena” – como elogio, como forma de suavizar a cor da pele, aproximando da branca. De acordo com Melo e Moita Lopes (2015, p. 59),

Tais atos de fala performativos, especificamente, apagam em seu percurso os problemas raciais e perpetuam a ilusão de que vivemos todos sob as mesmas oportunidades, mascarando assim o racismo e as desigualdades que nos assolam. Apesar da relevância quantitativa de Discursos sobre a negritude, no senso comum ainda observamos hoje a influência do ato de fala performativo da democracia racial do início do século XX. Portanto, mesmo com a disseminação de atos de fala performativos de valorização da raça negra, deparamo-nos com elogios como você é uma morena bonita quando as pessoas querem se referir às chamadas mulheres negras belas.

Tratamentos desse tipo em relação à cor da pele é mais uma forma de negação do racismo comumente usada pela população brasileira como assevera Gonzalez (1983, p. 226),

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... **Nem parece preto** (grifo nosso).

A mulher de pele branca é exaltada na linguagem poética há séculos associada com a figura da mulher idealizada, donzela e senhora, versão perenizada por número significativo de obras literárias e ratificada nos LDs como modelo único de beleza e ternura, conforme se observa no excerto da lenda

“Persival no castelo de Brancaflor”, de Jacqueline Mirande (livro do 7º Ano, edição de 2009):

Uma moça magra e pálida apareceu à janela:

[...]

Uma jovem os acompanhava. Seus olhos eram sorridentes e claros, seus cabelos louros caíam como ouro fino sobre os ombros cobertos por um manto de púrpura escura, [...]. Nunca houve moça mais linda do que ela. Seu nome era Brancaflor (CEREJA; MAGALHÃES, 2009a, p. 36-37).

Por outro lado, a mulher de pele negra tem recebido conotação erotizada, associada com a satisfação dos desejos do homem branco. Essa relação, consolidada ao longo do processo de colonização, é fruto dos interesses dos senhores para com os negros: os homens representavam força e resistência do porte físico, portanto realizavam o trabalho braçal, e as mulheres negras, além de serem forçadas ao trabalho duro, também eram (ab)usadas como objeto sexual. Assim, as denominações de “mulata”, “cor de jambo”, “morena bonita”, “mulata tipo exportação” e outras sugerem essa sensualização abusiva designada às mulheres negras.

Essa configuração da imagem cultural da mulher e do negro projetada na estrutura ocupacional da sociedade brasileira, no caso mais específico da mulher negra vem ampliada por outro componente que se condensa nos atributos corporais: exuberância e sexualidade. Dela, eram atributos exigidos pelo mercado comprador de escravos e hoje exaltados no estereótipo das “mulatas tipo exportação” que figuram em espetáculos musicais de casas noturnas, em grupos folclóricos e folhetos de propaganda de órgãos governamentais e empresas de turismo (CASTRO, 1995, p. 86).

Uma análise mais detida evidencia o quanto a diferenciação de corpos, construída e reconstruída pela ação da linguagem, pela repercussão nas mídias e cristalizada nas fontes de informações (como por exemplo, o LD) corrobora com os discursos cujas raízes colonialistas perpetraram essa identificação da pele branca como sinônimo de beleza e bondade *versus* pele negra representando subserviência, sensualidade ou até mesmo como sinônimo de malvadeza.

Assim sendo, o corpo negro, entendido como uma representação do povo negro em si, contém uma carga de significados ambivalentes; se por um lado ele mostra a toda sociedade o fato de que essa mesma sociedade cometeu violências contra um povo inteiro durante séculos, também mostra que esse povo resistiu e carrega consigo as raízes de

tradições e culturas que foram submetidas a inúmeras tentativas de apagamento (FERREIRA; ALVES, 2018, p. 180).

Por conseguinte, é evidente a necessidade de dispensar maior atenção para esses detalhes que aparentam ser pequenos e pouco significantes, mas que são fortemente representativos para a construção de identificações e processos valorativos dos jovens estudantes que estão em formação.

Na Unidade 4, os textos estão relacionados ao medo, terror e aventura. São apresentados trechos de livros, notícias e entrevistas que envolvem essa temática. A proposta de culminância da unidade é a “montagem de um jornal mural e exposição sobre cinema” (CEREJA; MAGALHÃES, 2011, p. 220). Nenhuma proposta exemplifica ou sugere histórias de aventuras ou personagens negras. Em meio a muitas imagens de filmes e notícias com enorme diversificação de pessoas que se destacaram em noticiários e personagens de filmes de aventura, suspense, drama, comédia, não aparece imagem de pessoa negra nesses cenários.

É preciso chamar a atenção não somente para o cuidado na seleção das imagens e dos textos que serão veiculados no LD, mas também para a ausência, tanto verbal quanto imagética, de referências negras, tendo em vista que um dos “fatores que devem influir no pior desempenho escolar dos alunos não-brancos são a autoimagem negativa, resultante da internalização de estereótipos raciais [...] (HASENBALG; SILVA, 1990, p. 10), além da falta de autoidentificação com pessoas semelhantes. É evidente que essa falta de perspectiva desestimula as crianças e jovens negros e negras a desenvolverem seu potencial e a acreditarem em si mesmas.

3.2 LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO: É PRECISO NOVAS PERSPECTIVAS

Antes de iniciar as considerações sobre a análise dos livros do 8º Ano, é válido salientar que a faixa etária dos alunos nesse ano escolar configura um momento oportuno para a proposição de temas mais diversificados no que se refere às questões sociais, pois, nessa fase, é comum os jovens começarem a romper um pouco os vínculos com os pais para estabelecerem novas relações

para além do convívio familiar. Nessa fase, é comum desenvolverem uma curiosidade para entender mais sobre o mundo em que vivem e sobre as relações sociais, estando, portanto, abertos para discussões e conhecimentos mais voltados para a sociedade. Obviamente que tais assuntos podem e devem ser discutidos em qualquer ano escolar, mas destaco a faixa etária dos 13 e 14 anos como momento bastante significativo nesse sentido.

A coleção Português: Linguagens evidencia essa preocupação em apresentar temas de acordo com cada faixa etária, no caso específico do 8º Ano, os textos abordam não apenas os conflitos pessoais vivenciados na adolescência, mas também apresenta outras possibilidades de situações, de convivências com os outros e com as diferenças, além de outros aspectos que a vida em sociedade impõe. Contudo, no que se refere às questões étnico-raciais algumas situações precisam ser apontadas.

Os três volumes dos livros do 8º Ano iniciam a primeira unidade com o tema “Humor: entre o riso e a crítica” e introduzem a temática da Unidade com alguns “poeminhas” humorísticos. Ao longo dos três capítulos que compõem a unidade, são apresentados variados gêneros textuais, como crônica, poema, resenha crítica, texto teatral entre outros.

Principiando pelo Capítulo 1, cujo título é “O povo: suas cores, suas dores” na edição de 2009, é necessário pontuar algumas observações a respeito da crônica “Povo”, de Luís Fernando Veríssimo, que introduz o referido capítulo. Na edição de 2012, essa crônica está no Capítulo 3 (ANEXO C) e não aparece na de 2015.

A crônica retrata uma conversa entre a patroa e a “empregada doméstica”¹⁸ Geneci e a patroa expressa o desejo de participar da escola de

¹⁸ O uso da expressão “**empregada doméstica**” em algumas construções desta dissertação é proposital para chamar a atenção na maneira como se estabelecem as relações entre patroa e a empregada a depender de cada contexto referido. Discussões atuais apelam para abolir o uso do termo “doméstica” por fazer referência à ideia de “domesticar” as mulheres negras que trabalhavam nas casas das senhoras. Para fins de elucidação, os termos “empregada” e/ou “empregada doméstica” considerando a origem etimológica da palavra doméstico, “do latim *domesticus* que se compreende por casa da família, de *domus*, lar; casa. [...] O doméstico, nestes termos, é a pessoa que trabalha para a família, na habitação desta” (MARTINS, 2018, p. 25). Em conformidade com a definição do IBGE, o trabalho doméstico “refere-se ao trabalho exercido pelas pessoas de forma remunerada, em dinheiro ou benefícios, em uma ou mais unidades domiciliares. [...] profissionais contratados para cuidar continuamente dos domicílios de seus empregadores, bem como de suas famílias” (BRASIL, 2019, p. 11). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9538/1/td_2528.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

samba da qual Geneci faz parte. O diálogo demonstra as condições da relação patroa/empregada (logicamente na época em que foi escrito, mas que ainda permanece em muitos casos) de maneira que, ao ser chamada para conversar, já imagina que é para fazer alguma reclamação sobre o serviço: “O que foi? O almoço não estava bom?”; “Foi o copo que eu quebrei?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 12; 2012b, p. 49). Para surpresa de Geneci, a patroa pede para ela dar um jeito de encaixá-la no desfile da escola de samba que ela participa, alegando: “Não aguento ficar fora do Carnaval” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 13; 2012b, p. 49).

Geneci tenta justificar que já não dá mais tempo, se ela tivesse falado antes, e que não é tão fácil, mas a insistência da patroa é grande. Nesse direcionamento da conversa, interessa chamar a atenção para o discurso da patroa em cada argumentação:

- Eu **também sou povo**, Geneci!
- [...]
- Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa. Sentir o que o povo sente. Vibrar, cantar, pular, suar.
- [...]
- Por que **só vocês podem ser povo**? Eu também tenho direito.
- [...]
- Se precisar pagar, eu pago.
- [...] É a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer “a minha escola...”. Eu teria assunto para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. **Eu não sou legal com você**, Geneci? Sempre **tratei você de igual para igual**.
- Tratou sim, senhora.
- Meu Deus, a **ama de leite da minha mãe era preta!**
- [...]
- Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da **nossa velha amizade**. Faça qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.
- [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 13; 2012b, p. 50, grifos nossos).

Após longa insistência, Geneci sugere que, já que a patroa quer tanto ajudar a escola, fique com seus filhos enquanto ela desfila, porque não tem com quem deixá-los. Ao que a patroa reage de forma impaciente, até mesmo irritada:

- Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.
- Eu posso trazer elas e...
- Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 13; 2012b, p. 50).

Ao se deparar com um texto, no LD, com esse tipo de abordagem, é imprescindível que o professor/professora tenha segurança de como conduzir

uma discussão de modo a desmistificar essa relação desigual e até conflituosa entre patroa e empregada. Além disso, é importante que esse educador/educadora esteja consciente da importância de sua atuação para combater a representação construída socialmente da mulher negra como “empregada doméstica”.

Gonzalez (2020) explicita a respeito do racismo cultural que acaba naturalizando a inferiorização da mulher negra na sociedade. Em geral, a mulher já é afetada pela discriminação no mercado de trabalho, quando se trata da mulher negra, a situação é ainda mais complexa, pois, dentro da própria categoria feminina é perceptível a exclusão da mulher negra e até mesmo a exploração desta para a ascensão social da branca (GONZALEZ, 2020).

Quanto à mulher negra, sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas faz com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca. A empregada doméstica tem sofrido um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da inferioridade”, da subordinação. No entanto, foi ela quem possibilitou e ainda possibilita a emancipação econômica e cultural da patroa dentro do sistema de dupla jornada, como já vimos (GONZALEZ, 2020, p. 39).

A respeito dos discursos presentes na crônica, verificam-se muitos aspectos que precisam ser destacados. O texto que abre o capítulo é antecedido por um pequeno prefácio: “De repente, aquela pessoa acostumada a tantas regalias – roupa lavada, casa limpa, comida feita – tem um sentimento diferente: quer ser como todas as pessoas, quer ser povo. Será isso possível?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 12; 2012b, p. 49).

A acepção da palavra povo, nesse pequeno texto, conforme o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (versão digital), associa-se ao sentido de “pessoas pertencentes às classes menos favorecidas; plebe” (FERREIRA, 2010), nota-se logo a diferenciação de classe ao se contrapor a ideia “quer ser povo” com “pessoa acostumada a tanta regalia”. Observando as falas destacadas acima da patroa para Geneci, é possível perceber essa relação de superioridade de quem se encontra numa condição socialmente mais favorável.

De acordo com Maldonado-Torres (2020), há séculos já existem as distinções entre as pessoas no mundo ocidental, tais quais “diferenças entre cristãos e não cristãos, homens e mulheres, sujeitos saudáveis e leprosos, entre outras”, contudo, foi a partir da colonização das Américas que se constituiu um

dos maiores problemas de diferenciação entre a população que, infelizmente, “serviu como fundação de modelos para outras formas de catástrofe demográfica até a atualidade” (2020, p. 37).

De maneiras diversas, os efeitos da colonização se fazem presentes na sociedade e, intencionalmente ou não, encontramos esses modelos reavivados nas páginas dos livros escolares mesmo diante das intensas campanhas pela igualdade e equidade, pela educação para as relações étnico-raciais e pela descolonização dos currículos. Conforme já vimos, o contexto da crônica nos faz rememorar a generalização, na sociedade brasileira, do modelo patroa branca/superioridade, empregada preta/povo/subalternidade arquitetado desde a modernidade com o objetivo de moldar “o reordenamento de todas as relações humanas existentes e formas de dominação” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 37). Nesse sentido, Gonzalez (2020, p. 32) reforça que

No Brasil, o racismo — enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas — passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses.

As falas da patroa evidenciam um discurso duplamente discriminatório reverberando a diferenciação social - “Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas?”; “Eu até sambo direitinho. [...] Até acho que tenho um pé na cozinha.”; “Eu também sou povo, Geneci!”; “Por que só vocês podem ser povo?”; “Se precisar pagar, eu pago.” – simultaneamente com a discriminação racial: “Sempre tratei você de igual para igual.”; “Meu Deus, a ama de leite da minha mãe era preta!”. Essa herança colonial de desigualdade, injustiça e, por conseguinte, de condição humilhante em que o patrão entende que é mais digno e merecedor e que seu subordinado acredita nisso como verdade, é considerada, por Maldonado-Torres (2020, p. 37), como a maior catástrofe demográfica herdada do processo de colonização e caracterizada como “uma catástrofe que é ao mesmo tempo ontológica, epistemológica e ética. A catástrofe metafísica inclui o colapso massivo e radical da estrutura Eu-Outro de subjetividade e sociabilidade e o começo da relação Senhor-Escravo”.

É possível compreender que a escolha da referida crônica, tanto na edição de 2009, como na de 2012, teve como propósito contemplar a temática relacionada ao humor. A construção do enredo da crônica de fato possui teor

humorístico - o diálogo da patroa com Geneci; a forma como ela expressa o desejo de desfilar na escola de samba e os argumentos que ela usa; e até mesmo o desfecho inesperado quando Geneci sugere, como solução para o problema, que a patroa fique com seus filhos já que ela deseja tanto “ajudar a escola de samba”.

É pertinente ressaltar que as atividades de “Estudo do texto” vão além de questionamentos que se limitam a destacar os elementos da crônica, como personagens, ambiente, tempo entre outros. Na seção referente à compreensão e interpretação, as perguntas provocam discussões sobre a questão do relacionamento patroa e empregada, sobre a tentativa dela para ganhar o apoio de Geneci dizendo que também faz parte do povo, sobre as diferenças sociais, sobre as características sociais e étnicas da patroa, da ama de leite e da empregada entre outras questões, encerrando a seção com a seguinte pergunta: “O texto ‘Povo’ é humorístico. Contudo, além de promover o riso, ele tem outra finalidade. Qual é ela?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 15; 2012b, p. 52).

Na parte final dos exercícios, tem um box (caixa de informação), conforme se vê no Quadro 3, com o título “Renda desigual”, na edição de 2009, informando, com uma perspectiva otimista, que “a diferença de renda entre negros e brancos vem caindo nos últimos anos e, se o atual ritmo for mantido, deve ser zerada em 2029.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 15). Na edição de 2012, também aparece um box no final da atividade com o título “Desigualdades e disparidades”, porém com visão mais pessimista a respeito da desigualdade de oportunidades de brancos e negros (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b).

Quadro 3 – Boxes sobre diferenças de remuneração e oportunidades entre brancos e negros respectivamente

Renda desigual Estudo divulgado anteriormente pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007, revela que a diferença de renda entre negros e brancos vem caindo nos últimos anos e, se o atual ritmo for mantido, deve ser zerada em 2029. De acordo com o Ipea, a renda per capita dos negros representa menos da metade da renda domiciliar per capita dos brancos. [...] “É possível que a redução da razão de rendas não seja consequência de uma redução nas práticas discriminatórias e sim do fato de negros serem maioria entre os beneficiários do Programa Bolsa-Família, dos benefícios previdenciários indexados ao salário mínimo, do Benefício de Prestação Continuada e dos outros mecanismos de redução da desigualdade geral”, avalia o Ipea. Segundo a análise, 72% da queda da desigualdade de renda entre negros e brancos se devem à redução generalizada da desigualdade na sociedade brasileira e apenas 28% aconteceram em razão da mobilidade social dos negros, com migração para classes mais altas. A ausência de políticas de ação afirmativa “de grande envergadura” é apontada pelo Ipea como causa principal desse desequilíbrio. “A pobreza é predominantemente negra e a riqueza é predominantemente branca”, ressalta o estudo. <i>(Tribuna Imprensa, 16/10/2008.)</i>  Photodisc/Getty Images	Desigualdades e disparidades O Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) divulgado, esta semana, no site do Pnud aponta para a diminuição das disparidades entre negros e brancos na educação mas sem que o mesmo acontecesse com a queda da desigualdade de renda, que teve apenas um breve recuo entre trabalhadores negros e brancos. [...] Entre a população que trabalha, o rendimento de pretos ou pardos melhorou um pouco mais que o dos brancos, e a inequidade caiu. Na população como um todo a pobreza encolheu, mas a redução foi semelhante entre os dois grupos — a desigualdade, portanto, se manteve. Na avaliação do estudo, “os dados indicam a persistência de práticas de discriminação”. [...] “O gênero, a raça, a etnia e o local de nascimento de uma criança brasileira ainda determinam, em grande parte, suas oportunidades futuras. Essas desigualdades têm repercussões diretas também na saúde da mulher e na razão da mortalidade materna”, afirma a coordenadora-residente interina do Sistema das Nações Unidas no Brasil, Marie Pierre Poirier, na apresentação do relatório. (www.pnud.org.br/raca/reportagens/index.php?id01=3437&lay=rac. Acesso em: 5/4/2010.)  Jupiter Unlimited/Imago Plus
---	---

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 15; 2012b, p. 52), respectivamente.

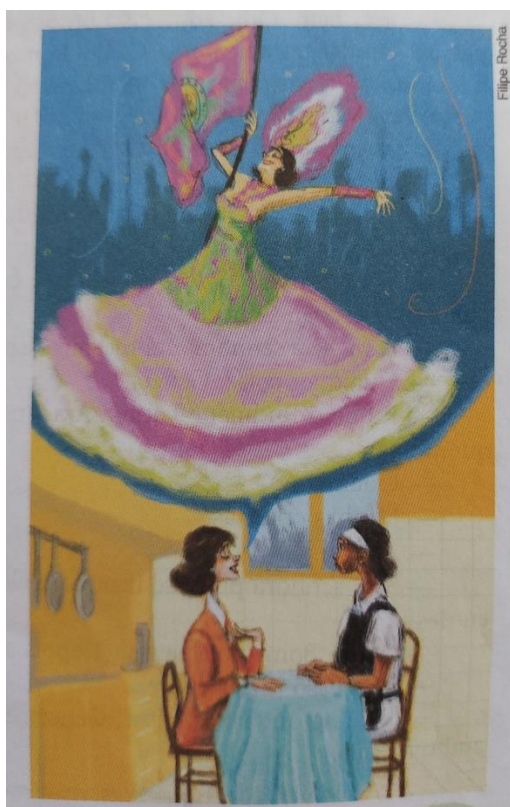
Com efeito, é plausível registrar que a condução das discussões pode gerar um momento de grande valia para a ressignificação de conceitos, para a revisão de valores e ideologias impregnados na sociedade e para a intensificação de pesquisas, levantamentos de índices sociais, econômicos e étnicos, no entanto, a condução será válida à medida que professores e professoras detiverem a formação adequada “para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais [...]”, conforme previsto nas DCN-ERER (BRASIL, 2004, p. 11).

Caso contrário, se professores e professoras não estiverem preparados nem “comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, 2004,

p. 12), a escolha da crônica “Povo” pelos produtores do LD não foi positiva, nem mesmo os questionamentos propostos na atividade poderiam se tornar enriquecedores.

Quanto às imagens que ilustram o texto, tanto na edição de 2009, quanto na de 2012, os desenhos da patroa com a pele branca e da empregada com a pele negra retratam a ideia transmitida no texto, como exemplifica a Figura 12.

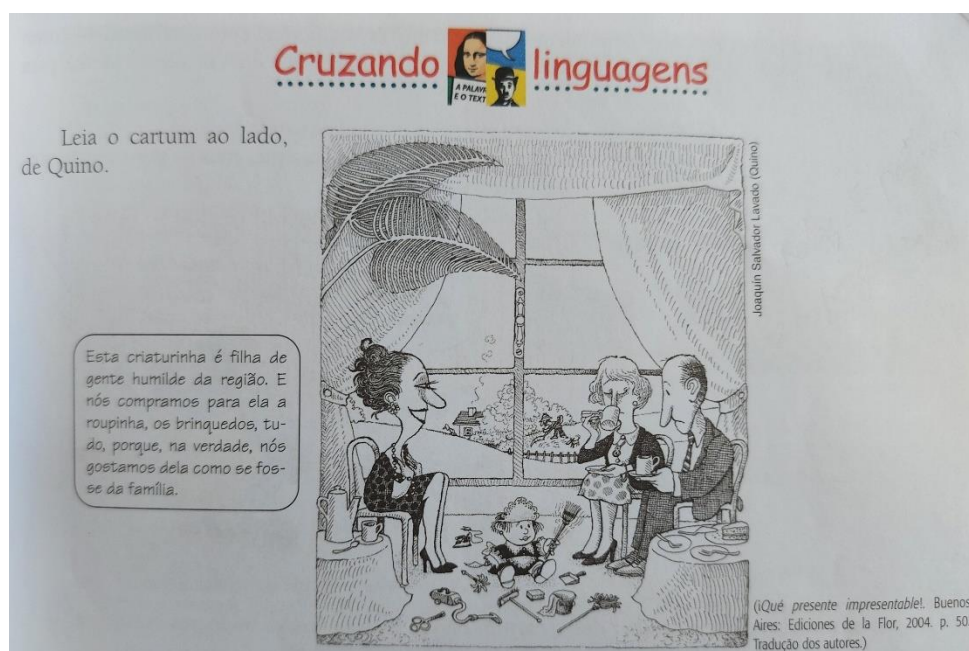
Figura 12 – Imagem que ilustra a crônica “Povo”



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012b, p. 49).

Para reforçar ainda mais essa questão, na seção mais à frente, denominada “Cruzando linguagens”, aparece o cartum, Figura 13, seguido de três perguntas que suscitam possibilidades de discussões sobre os interesses da elite pela manutenção do domínio social e suas intenções escusas de nutrir, na mentalidade da criança de origem pobre e com poucas oportunidades, a impressão de que está em um ambiente acolhedor e afetoso, quando, na realidade, essa prática vem assegurando a ideia de fidelidade e gratidão da empregada para com a patroa.

Figura 13 – Cartum de Quino



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 17; 2012b, p. 54).

Esta cena retratada no cartum representa uma prática bastante comum da sociedade brasileira num contexto em que uma família economicamente privilegiada “acolhe”, em sua casa, uma criança de origem humilde “como se fosse da família”. A crítica elucida, através das roupas e dos brinquedos oferecidos à criança e também da expressão facial da mulher (anfitriã), o verdadeiro interesse desse acolhimento. Embora o desenho não tenha dado visibilidade à cor da pele das personagens, uma observação mais atenta nos remete à inferência de que os adultos são brancos e de que a criança é negra.

Aparentemente, essa ação pode ser interpretada como uma forma de inserção e cuidado, demonstrando que o racismo foi superado, contudo, Gonzalez (2020) chama a atenção para a imposição de padrões específicos para essa integração social em que a obediência, gratidão e subserviência possivelmente estão entre eles. E alerta ainda que tais imposições reforçam o racismo estrutural na sociedade:

É nesse sentido que o racismo — enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas — denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na

estrutura de classes e no sistema da estratificação social (GONZALEZ, 2020, p. 33).

O contexto evidencia o que comumente ocorre por trás da aparente democracia brasileira e o quanto o conceito de raça ainda está incrustado em muitas mentes, frequentemente associado com a cor da pele para classificação das pessoas, conforme assevera Silva (2015), demonstrando que “as desigualdades no Brasil, na sua ‘estrutura’, são perpassadas pela ideia de raça [...]” (SILVA, 2015, p. 66).

Além disso, para Silva (2015, p. 66), de maneira diversa, em atitudes e em muitas práticas discursivas, esse racismo à brasileira “exerce influência significativa sobre as práticas e organizações sociais” como se explicita na intenção da mulher em já ir moldando a criança para servi-la futuramente como “empregada doméstica”, pois ela cresce entendendo que essa é sua única realidade e, portanto, única perspectiva.

Na realidade, a história do negro no Brasil é reconhecidamente marcada por sociabilidades perversas em níveis social, econômico e político. Em todos os níveis, as relações de convívio na sociedade tornam-se problemáticas na medida em que não se tem explícito qual é o pertencimento real do negro nessa sociedade, já que sua posição real está “camuflada” pela democracia racial (SILVA, 2009, p. 6-7).

Na próxima seção, denominada “Trocando ideias”, a discussão sobre essa temática foi sequenciada pelos seguintes questionamentos:

TROCANDO IDEIAS

1. A patroa de Geneci acha que também é povo. Na sua opinião, ela faz parte do povo? Para você, o que é povo?
2. Para convencer a empregada, a patroa se diz amiga dela. Você acha possível haver amizade verdadeira entre patrão e empregado? Por quê?
3. A patroa em certo momento, diz: “Se precisar pagar, eu pago”, e Geneci responde: “Não é isso. É que...”. Levante hipóteses: O que Geneci diria, se não tivesse sido interrompida pela patroa?
4. [...]
5. Leia o cartum, ao lado, de Hubert.



(Pericóba - 30 anos de humor. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. p. 94.)

Dê sua opinião: Por que a mulher desse cartum não se inclui entre as mulheres brasileiras? (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 18; 2012b, p. 55).

Conforme indica o título, essa seção propõe uma discussão oral que pode ter como objetivo o amadurecimento do senso crítico, com importantes reflexões, a respeito da temática. Porém, infelizmente, propostas como estas, situadas no final dos exercícios e que exploram a oralidade, correm o risco de serem preteridas - ou porque muitos professores não conseguem perceber a importância e a riqueza desse momento, ou por terem que deixar de lado algumas propostas para dedicar mais tempo aos extensos conteúdos gramaticais.

Assim sendo, os alunos visualizam o cartum e interpretam de seu modo a típica imagem estereotipada da mulher negra, gorda, com seios avantajados, de avental, lenço na cabeça e vassoura na mão - imagem essa, de acordo com Castro (1995), oriunda do período colonial, construída a partir do papel da mãe preta que auxiliava as senhoras na criação de seus filhos - revigorando, como consequência, no imaginário do(a) estudante jovem, o estereótipo social de diferenciação entre patroa e “empregada doméstica” e, por conseguinte, de exclusão.

Ainda sob essa ótica realista de interpretação está a imagem que ficou da mulher negra no papel de dublê, silente e anônimo, que lhe coube representar, episodicamente, na condição de escrava servindo de “mãe-preta”. Em outros termos, vista como “bem de uso” no mundo dos brancos pelo aconchego de corpulência e seios fartos de uma maternidade bem-sucedida que determinaria a sua escolha para os cuidados e a amamentação dos filhos herdeiros da família colonial no Brasil (CASTRO, 1995, p. 88).

Essa figura poderia até passar despercebida caso houvesse a naturalização da presença dos negros e negras nas diversas situações retratadas nas imagens dos livros e se a representatividade fosse igual ou mais numerosa que os brancos (considerando que a população negra é maior que a branca no Brasil), contudo, como já vimos nos gráficos apresentados anteriormente, o que ocorre é um reduzido número de imagens de pessoas negras nos LDs analisados e, quando elas aparecem, muitas ainda carregam as marcas de um passado que continua exercendo forte influência nas posições sociais e econômicas da população negra até hoje, pois, além de preencherem os quadros de trabalhos mais pesados, com menor nível de escolaridade e de receberem menor remuneração, ainda lideram os índices de desemprego e subemprego no Brasil.

As mulheres negras, por exemplo, são as que mais enfrentam ocupações mal remuneradas e precárias, e as que ocupam maior parte do serviço doméstico no país, nessa área predominantemente feminina, cerca de 63% são mulheres negras (PINHEIRO; LIRA; REZENDE; FONTOURA, 2019).¹⁹ Essa desigualdade tem raízes em fatores que insistem em permanecer ditando as regras sobre o trabalho doméstico, como os vícios da servidão herdados do período da escravidão, o conservadorismo e os desmandos da sociedade patriarcal, além da baixa escolaridade e falta de formação adequada para pleitear melhor ocupação no mercado de trabalho, por isso, grande número de trabalhadoras negras acabam sendo forçadas a aceitarem baixa remuneração e condições precárias de trabalho, como assevera Silva (2009, p. 71):

Marcadas pelo estigma da escravidão, a elas permanecem destinados os trabalhos sem qualificação, trabalhos que dispensam inclusive a educação e a instrução, sobre elas pesa, além das diferenças de gênero, também as de raça. O que observamos é que com papéis sociais “naturalmente” definidos como adequados, os nexos explicativos da condição da mulher negra remetem, primeiramente, à sua condição de escrava.

¹⁹ 92% dos empregos em trabalhos domésticos são ocupados por mulheres e 63% são mulheres negras, índices do estudo produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): “Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD Contínua” (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua) e do IBGE, atualizados até 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2528.pdf. Acesso em 09 mar. 2022.

Embora a mulher negra, amparada pelos movimentos sociais e grupos de feministas negras, venha lutando para a desconstrução dessa imagem estereotipada e pela valorização profissional, o preconceito ainda se faz presente quando é representada dessa forma em veículos de informação, seja através do LD ou outro meio.

Em contraposição, conforme constata Gonzalez (2020), as pessoas brancas seguem obtendo vantagens nas posições sociais, preenchendo os lugares e angariando as recompensas do racismo estrutural.

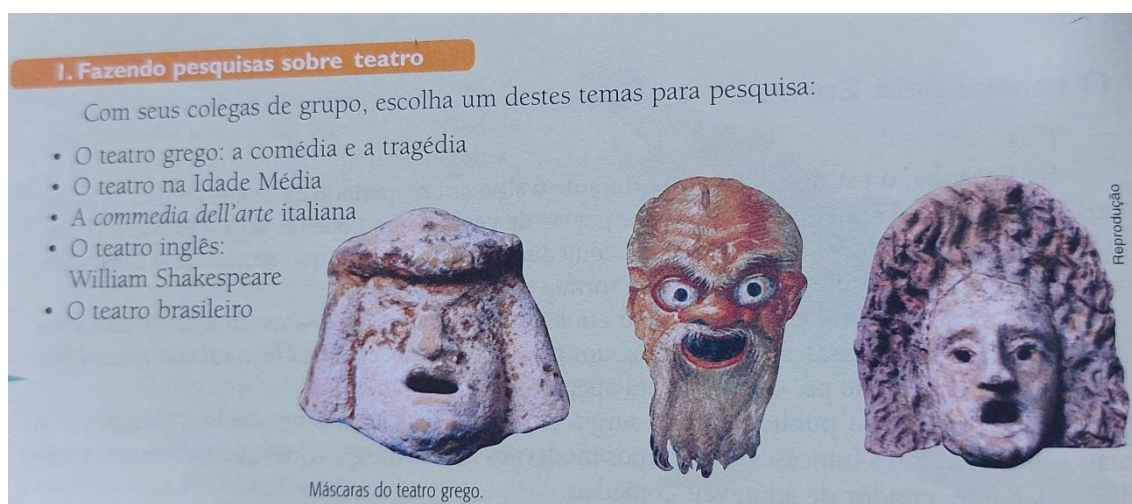
Nesse momento, se poderia colocar a questão típica do economicismo: tanto brancos quanto negros pobres sofrem os efeitos da exploração capitalista. Mas, na verdade, a opressão racial nos faz constatar que mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do seu exercício (GONZALEZ, 2020, p. 33).

Dessa forma, quando pessoas negras e brancas, mesmo sendo “possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo), excetuando sua afiliação racial, entram no campo da competição, o resultado desta última será desfavorável aos não brancos” (GONZALEZ, 2020, p. 33).

Retomando ao livro, no encerramento da Unidade 1, a seção Intervalo (que fecha cada unidade com o projeto de culminância) tem como proposta a montagem de uma mostra de teatro. Nas edições de 2009 e 2012²⁰, há um texto que antecede as orientações do projeto o qual aborda “um pouco da história do teatro ocidental” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 66; 2012b, p. 72) e tece a trajetória desse gênero desde a Grécia Antiga, perpassando pela Itália, Inglaterra, Espanha, França, até a Alemanha e, em seguida, como mostra a Figura 14, propõe a seguinte pesquisa:

²⁰ Na edição de 2015, a proposta é a mesma (montagem de uma mostra de teatro), porém os textos foram retirados, permanecendo apenas as orientações da atividade.

Figura 14 – Proposta de pesquisa sobre teatro



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 68).

É importante chamar a atenção para essa proposta, uma vez que os tópicos sugeridos para serem pesquisados suscitam a ideia do teatro somente no cenário europeu. Apenas um tópico remete ao teatro brasileiro. Essa seção comprova a predominância da educação centrada nos padrões europeus no LD.

Na sequência dessa atividade, há uma orientação para que seja consultada uma enciclopédia com o objetivo de ter uma visão geral sobre o teatro. Possivelmente, ao abrir uma enciclopédia e buscar o verbete “teatro”, as informações estarão, da mesma forma que o LD analisado, vinculadas ao teatro europeu.

Como grande parte dos estudantes tem adquirido maior facilidade de acesso e navegação na internet nas últimas décadas, é maior a probabilidade de que essa pesquisa seja feita no Google. No entanto, de modo similar às fontes anteriormente citadas (o LD e a enciclopédia), ao digitar a palavra “teatro” no Google, os resultados que aparecem apontam para o teatro grego, surgem também algumas imagens de teatros famosos e/ou alegorias e caracterizações. Curiosamente, navegando por duas, três ou quatro páginas subsequentes, os resultados diversificam-se para teatros famosos no Brasil e no mundo e para avisos de peças teatrais também famosas.

Caso o estudante escolha fazer a pesquisa sobre o “teatro brasileiro” (uma das sugestões da atividade), naturalmente, nas primeiras páginas da pesquisa aparecem resultados sobre a origem grega do teatro, sobre a “chegada” do teatro no Brasil através dos portugueses, introduzido pelos jesuítas, e mostram nomes

de teatros famosos e peças teatrais. Uma busca mais detalhada chamou à atenção no final da quinta página do Google, onde apareceu um link com o nome de Abdias do Nascimento da seguinte forma: “abdias-do-nascimento-teatro” acompanhado do título “Por que o teatro brasileiro ainda é predominantemente...”²¹. Diante desta situação e levando em consideração que o estudante abre apenas um ou dois links da primeira página da pesquisa, vale questionar: caso não haja nenhum direcionamento ou intervenção do(a) professor(a), em que momento de sua vida escolar os alunos e alunas terão conhecimento do teatro experimental do negro? Se, no LD, não há menção alguma da existência de outras fontes de representações teatrais oriundas de nações não europeias nem faz referência ao caráter autóctone do teatro africano; se as fontes de pesquisa priorizam a versão eurocêntrica do conhecimento, da arte e da cultura e se os professores e professoras não estiverem preparados para uma intervenção significativa nessa aprendizagem, como promover uma educação decolonial?

Para Carvalho (2020, p. 82), essa perspectiva eurocêntrica do ensino no Brasil deve-se à “mentalidade colonizada da universidade brasileira”. Este autor considera que o “vínculo de identificação e pertencimento exclusivo com o mundo acadêmico ocidental” (2020, p. 85), fortemente presente no currículo, nos conteúdos e indicações de leitura, determina a formação universitária no Brasil e, por conseguinte, a postura dos profissionais em suas áreas de atuação e, no caso da educação, a base epistemológica do ensino fundamental e médio.

Não somente aceitamos como verdadeira e definitiva, mas também reproduzimos para nossa juventude a narrativa, historicamente falsa, da criação de uma civilização grega autônoma, sem influência egípcia nem semita, que foi continuada por uma civilização cristã autônoma, sem influência islâmica, seguida de um Renascimento puramente europeu que conduziu à civilização ocidental moderna, autocelebrada como o ponto mais alto jamais alcançado pelas ciências, as artes e as humanidades em nenhum outro lugar do mundo e em nenhum outro momento da história (CARVALHO, 2020, p. 85).

²¹ Resultado da busca realizada no Google em 11/03/22, situado na quinta página:

<https://vogue.globo.com/abdias-do-nascimento-teatro>

“Por que o teatro brasileiro ainda é predominantemente ...

23 de jul. de 2021 — A partir do documentário 'AmarElo - É Tudo Para Ontem', de Emicida, a atriz Natália Beukers compartilha o legado de Abdias do Nascimento, ...

Em consonância com Carvalho (2020), essa mentalidade precisa ser transformada e (re)construída, a começar pela descolonização dos currículos universitários, introduzindo os saberes dos povos originários na academia por eles mesmos, como protagonistas da mudança, ministrando as aulas e administrando os conteúdos por diferentes ângulos. Nessa perspectiva, tratando especificamente dos cursos de licenciatura, ao ingressarem em suas profissões, os discentes podem vislumbrar novos caminhos para o ensino decolonial nas unidades de ensino onde irão atuar.

Pelo exposto, é evidente a relevância de investir na formação do professor para uma prática que visa a descentralização epistêmica a partir do reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade de povos não europeus (BRASIL, 2004). Cabe às instituições de ensino – gestores, professores e todos os envolvidos – comprometerem-se, conforme proposto nas DCN-ERER, com

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Prosseguindo com a análise dos volumes do 8º Ano, a Unidade 2 tem como temática a adolescência, apresentada pelo título “Adolescer” e, logo abaixo do título, nas três edições, há um poema que aborda os sentimentos desta fase. Através de reportagens, artigos de opinião, crônicas, poemas e outros gêneros textuais, são retratados os conflitos, dificuldades e mudanças físicas e psicológicas pelas quais os adolescentes passam. Em geral, os textos e as imagens selecionados para essa unidade são condizentes com o tema e com a faixa etária dos alunos.

Em relação ao objetivo desta pesquisa, convém destacar, na edição de 2009, a crônica “Na escuridão miserável”, de Fernando Sabino (ANEXO D), que narra um fato ocorrido no final da tarde, momento em que o personagem, na saída do trabalho, entra no carro estacionado em uma rua escura e depara-se com uma menina que olha fixamente para ele: “Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela,

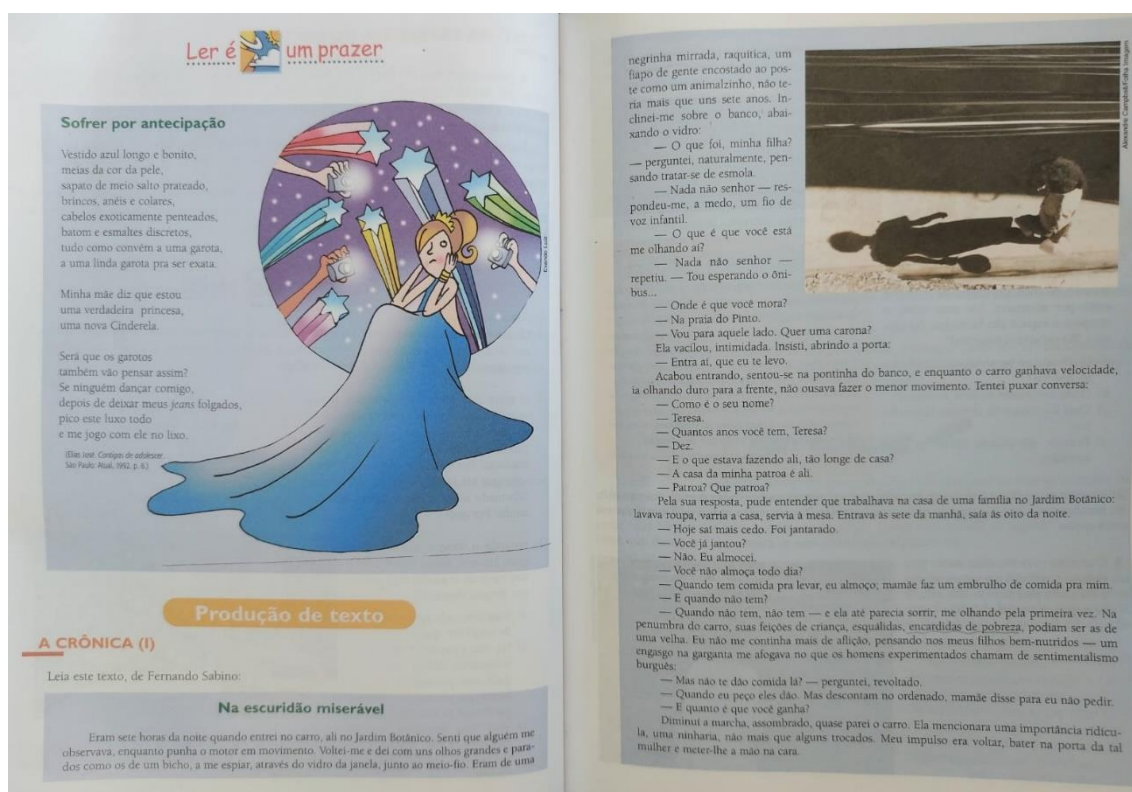
junto ao meio-fio” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 78). Tratava-se de uma menina de dez anos de idade que acabara de sair da casa da patroa e aguardava no ponto para pegar o ônibus de volta para casa.

O homem, sensibilizado, oferece carona e, no caminho, faz algumas perguntas. “Pela sua resposta, pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava roupa, varria a casa, servia à mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 79).

A criança negra e pobre (personagem da crônica), que trabalha em casa de família abastada de bairro nobre e recebe “uma importância ridícula, uma ninharia, não mais que alguns trocados” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 79) pela extensa jornada de trabalho pesado e sem direito à alimentação, representa a realidade de meninas brasileiras que vivem ainda nestas condições.

A referida crônica faz parte da proposta de “Produção de texto”, localizada logo após a seção “Ler é um prazer” que tem, como sugestão de leitura, o poema “Sofrer por antecipação”, de Elias José. Esta seção objetiva apenas a leitura do poema (não há exercícios ou comentários a respeito). O que despertou a atenção para esse trecho do livro analisado foi o contraste entre o conteúdo do poema que, aliado à imagem, descreve vestimentas, penteados, acessórios de uma adolescente que, pelo contexto e pelas denominações (“linda garota”, “princesa”, “Cinderela”), pressupõe-se tratar de uma jovem branca, e, logo abaixo, o conteúdo e descrições da personagem da crônica, uma menina negra e pobre: “olhos... como os de um bicho”; “negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente... como um animalzinho”; “feições de criança, esqueléticas, encardidas de pobreza” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 79). É possível observar esse contraste na Figura 15:

Figura 15 – Poema “Sofrer por antecipação” e crônica “Na escuridão miserável”



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 78-79).

Como se observa, é evidente a displicência para escolher os textos, pois, além da indiferença em relação às questões raciais, demonstrada pelo fato dos textos destas seções terem sido aparentemente selecionados de maneira fortuita, sem grande relevância para a temática da Unidade, nem ao menos há proposição de debate sobre o assunto. As perguntas da atividade sobre a crônica, basicamente, referem-se à estrutura e elementos desse gênero textual, e apenas uma pergunta sobre o olhar atento do cronista para a realidade e quanto à visão crítica do autor.

Não obstante, é possível prever efeitos negativos dessa reprodução da imagem da menina negra submissa e sem melhores perspectivas para seu futuro em contraposição com a imagem da menina branca vinculada ao poema, que nem precisou mencionar a cor da pele, uma vez que a representação socialmente construída da princesa, da Cinderela e até mesmo da menina bonita relaciona-se com a menina branca comumente retratada pela literatura de acordo com o padrão estético eurocêntrico (DUARTE, 2009). Enquanto as negras, conforme já foi explicitado sobre a questão da sensualização da morena e da persistência dos maus tratos e desumanidades com relação às empregadas

domésticas (cuja maioria é negra), mantiveram-nas distanciadas em termos de qualificações e de condições de sociabilidade da classe senhorial. E, mesmo após o fim da escravização (DUARTE, 2009), seguiram marcadas pelos estereótipos endossados continuamente por diversos autores de literatura brasileira, como se pode observar na forma como a menina foi descrita na crônica “Na escuridão miserável”.

Dessa maneira, a repercussão da imagem da mulher negra, reproduzida nos textos literários, de forma desumanizada, até mesmo opondo “cor” a “entendimento”, conforme afirma Duarte (2009, p. 65), tem se tornado um empecilho para se desvencilhar da imagem da “escrava”, mantendo-se, por conseguinte,

reduzida a signo cujo sentido permanece prisioneiro de um discurso em que racismo e sexismo se emparelham em definitivo e remetem a uma organização social em que o modo de produção escravista dá o tom dos valores e comportamentos (DUARTE, 2009, p. 65).

Diante destas condições, é válido insistir na necessidade de proposições e ações que visam a desconstruir essa imagem desmerecida da população negra, no caso específico das mulheres negras, os estereótipos já se encontram tão enraizados no imaginário de parcela significativa da população que foi se fixando e se naturalizando como verdade “vinculada a um saber que parece provir diretamente da natureza das coisas e do mundo, nunca de uma ordenação social e cultural traduzida em discurso” (DUARTE, 2009, p. 64). Muitos acreditam que as diferenças raciais e as relações de poder nasceram junto com a humanidade, não conseguem perceber que foram ideologicamente orquestradas e preservadas por discursos conservadores.

Avançando para a Unidade 3, que aborda o tema “Consumo” através de variados gêneros textuais para leitura, discussão e resolução de exercícios, é possível constatar, logo de início, que as diversas imagens distribuídas, nos três capítulos da referida unidade, demonstram quem realmente detém o poder de consumo.

As imagens de pessoas comprando ou consumindo algum produto são frequentes nessa unidade visto que essa temática é abordada por diferentes perspectivas: consumo / consumismo / apelo da publicidade / vaidade / tecnologias / felicidade (ter ou ser) entre outras. Nas três edições analisadas,

foram encontradas 26 imagens representando situação de consumo (pessoas com sacolas nas mãos, em lojas, supermercados, pessoas escolhendo ou admirando algum produto adquirido etc), desse quantitativo, 21 pessoas eram brancas e apenas 5 negras. Seguem algumas imagens, no Quadro 4, para melhor entendimento da discussão subsequente:

Quadro 4 – Imagens relacionadas ao consumo, tema da Unidade 3



O Quadro 4 representa uma amostra da diferenciação do consumo entre negros e brancos pela mínima quantidade de imagens de pessoas negras consumindo. Além disso, a partir dessa realidade demonstrada, nota-se as condições reais de pelo menos um quarto da população brasileira:²² por um lado,

²² Segundo dados do IBGE, o número de brasileiros que se encontra na linha da pobreza somado com os que vivem em situação de extrema pobreza chega a 25% da população do Brasil, desses,

os apelos midiáticos cada vez mais impulsionando para o consumo indiscriminado, por outro, a renda insuficiente (ou falta desta) para as despesas básicas devido ao reduzido poder de compra de parcela significativa da população - composta majoritariamente por negros e negras - que depende inclusive de auxílios governamentais ou de instituições filantrópicas.

Tendo em vista as condições expostas, não é por acaso que predomina, na mídia brasileira, a publicidade direcionada para o público branco, especialmente no que diz respeito a produtos femininos. Segundo Ferreira e Alves (2018), o embranquecimento forçado pela sociedade brasileira impõe-se também na indústria da beleza.

Desse modo, a sociedade, encabeçada pela mídia e indústrias de cosméticos e de moda, transmite aos indivíduos uma dura regra que exclui, diversas vezes, as características dos corpos negros como um padrão de beleza [...] (FERREIRA; ALVES, 2018, p. 175).

Produtos para pele e cabelo, as maquiagens e vestimentas voltadas especificamente para o público branco, produzem um efeito de busca incessante pelo embranquecimento através do alisamento de cabelos, maquiagem que clareia a pele e “suaviza os narizes alargados e lábios muito volumosos” (FERREIRA; ALVES, 2018, p. 175), gerando dificuldade de aceitação e valorização das belezas e especificidades do corpo negro.

Ao ver que na mídia, seu corpo e a cor da pele não estão inseridos nos padrões de beleza, suas vestimentas e estilo não representam a moda nem seus cabelos são alvo de holofotes, a criança negra cresce sem a referência que lhe possibilitará a formação da identidade e o fortalecimento da autoestima em relação à sua cor e outros traços fenotípicos.

É notório que, após as legislações que visam a valorização e o aumento da participação dos negros e negras nas propagandas, novelas, programas, enfim, tem ocorrido uma modificação positiva na mídia brasileira. Contudo, ainda é preciso fazer mais para dar visibilidade para a população negra, especialmente as mulheres, pois, como assevera Ferreira e Alves (2018, p. 179),

mais da metade são pretos e pardos. “Em relação à distribuição de renda, os pretos ou pardos representavam 75,2% do grupo formado pelos 10% da população com os menores rendimentos [...]”. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

embora o assunto esteja mais em voga nas esferas em questão, o papel social da mulher negra é ainda marginal. [...] a mulher negra quase não aparece em papéis de destaque e de prestígio na sociedade: à frente de cargos de liderança na indústria e comércio, na política, na academia, nas letras ou nas artes. A visibilidade das atrizes negras, por exemplo, tem aumentado desproporcionalmente à da beleza eugênica imposta nas mídias, de modo geral.

Conforme já foi evidenciado, muitas marcas do período escravista ainda se fazem presentes na vida dos negros e negras em diversos setores. Pode-se observar que, mesmo com o crescimento do comércio de produtos de beleza, ainda é pouco o investimento em produtos específicos para a pele negra e cabelos crespos. É perceptível que as estratégias do capitalismo para incentivar o consumo, corroboradas pelas engenhosas campanhas publicitárias para atraírem consumidoras negras, até circulam pelos veículos de comunicação, em revistas femininas, TV, internet, mas ainda persiste a ideia racista de inferioridade da aparência do não-branco “como diferente do padrão” (FERREIRA; ALVES, 2018, p. 180), pois a sociedade atual, que se diz avançada e eclética, até então, submete-se às exigências da padronização da beleza, da moda, do corpo, do comportamento, enfim, da escravização às imposições do capitalismo.

É a ditadura da beleza cujos valores eugênicos predominam e, conseqüentemente, o corpo negro os assimila desabonando a imagem da mulher negra como bela. Ferreira e Alves (2018, p. 181) apontam que, “Quando a mídia veicula a imagem ideal como sendo eugênica, exclui as mulheres negras do patamar da beleza”. Do mesmo modo, enquanto o LD permanecer veiculando imagens que reforçam a eugenia e desvalorizam a beleza negra, conforme se observa nas figuras 16, 17 e 18, jamais as mulheres negras serão “vistas de igual para igual em relação às mulheres brancas” (FERREIRA; ALVES, 2018, p. 181).

Figura 16 – Quadrinho de Maitena – desvalorização da beleza negra



Fonte: Cereja e Magalhães (2012b, p. 40)

Figura 17 – Mulheres brancas como ideal de beleza (1)

1. Um poeta, muito astuto, fez em versos uma declaração de amor para três garotas que estavam apaixonadas por ele — Soledade, Lia e Iria —, de um modo que contentava todas elas. Conforme a pontuação que cada uma empregasse na leitura, o poeta afirmava que amava ou Soledade, ou Lia, ou Iria. Eis o poema:

Três belas que belas são
Querem por minha fé
Eu diga qual delas é
Que adora meu coração.

Se consultar a razão,
Digo que amo Soledade
Não Lia, cuja bondade
Ser humano não teria
Não aspiro à mão de Iria
Que não tem pouca beldade.

(Questão adaptada de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite, op. cit., p. 85.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 174).

Figura 18 – Mulheres brancas como ideal de beleza (2)

4. Um poeta, muito astuto, fez em versos uma declaração de amor para três garotas que estavam apaixonadas por ele — Soledade, Lia e Iria —, de um modo que contentava todas elas. Conforme a pontuação que cada uma empregasse na leitura, o poeta afirmava que amava ou Soledade, ou Lia, ou Iria. Eis o poema:

Três belas que belas são
Querem por minha fé
Eu diga qual delas é
Que adora meu coração.

Se consultar a razão,
Digo que amo Soledade
Não Lia, cuja bondade
Ser humano não teria
Não aspiro à mão de Iria
Que não tem pouca beldade.

(Questão adaptada de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite, Comunicação/Expressão em língua nacional, 5ª série, São Paulo: Nacional, 1973, p. 85.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012b, p. 184).

Como se depreende do quadrinho da Figura 16, a mulher se relaciona com uma pessoa pela internet e se sente incomodada diante da possibilidade de se conhecerem pessoalmente, isso se dá pelo fato dela ter negado sua aparência física, descrevendo-a para ele como uma mulher com os padrões de beleza que não condizem com a realidade e, portanto, não acredita que ele também tenha a aparência que descreveu. Observa-se as características descritas por ele: “moreno e de olhos verdes”; o termo moreno é comumente utilizado para “disfarçar/suavizar” a cor da pele preta e sensualizar o homem juntamente com a cor dos olhos.

Não somente no aspecto físico (do corpo, cor da pele), como também em relação ao cabelo, conforme constata Gomes (2003), esta dificuldade de autoaceitação perpassa os espaços sociais, familiares, afetivos, inclusive da militância e aparecem também no espaço da escola, ambiente que deveria fortalecer a autoidentificação do estudante negro, porém não a favorece. “Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético” (Gomes, 2003, p. 173).

Por outro lado, as Figuras 17 e 18 que ilustram o poema “O noivo e as pretendentes” (adaptado para um exercício de pontuação) apontam as três mulheres belas mencionadas no poema todas como mulheres brancas. Não se pode negar que a escolha das imagens de mulheres brancas para ilustrar o poema que faz referência à beleza feminina (mesmo sem ter mencionado cor da pele) é decorrente da ideologia do embranquecimento que já se encontra entranhado no material didático.

É evidente que essa predileção, em consonância com Ferreira e Alves (2018), favorece o processo de assimilação, uma vez que as mulheres negras “[...] são apresentadas a padrões de beleza branca diariamente e são ensinadas desde a infância que, para serem bem-sucedidas e amadas, elas devem recriar-se na estética de beleza branca dominante”, conforme assevera Olson (2006, p. 50), citada por Ferreira e Alves (2018, p. 181).

Em relação à hegemonia de propagandas e produtos voltados para os consumidores brancos, é válido destacar o excerto do texto II (ANEXO E), situado no capítulo três da edição de 2009 (na mesma unidade que trata do consumo) que tece a seguinte crítica:

A publicidade, especialmente a de TV, veicula valores: a raça branca (dominante) é transmitida, por exemplo, como a única bela, modelar, válida. No Peru, na África, no Nordeste brasileiro, a criança branca de olhos azuis, docemente cuidada por sua mãe loira, de cabelos sedosos e aveludados, é o tipo ideal de publicidade (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 162).

Esse trecho, constitui um momento oportuno para refletir sobre as desigualdades em relação ao poder de compra e/ou a predominância de produtos e propagandas direcionados para consumidores brancos, além das políticas de eugenia por parte da publicidade. Contudo, vale ressaltar que nenhuma das perguntas da seção “Estudo do texto” direciona para esse assunto, apenas a seção “Trocando ideias” sugere uma discussão que, por ser uma proposta de atividade oral, é comum passar despercebida. Além disso, nas demais edições, esse texto foi substituído por outros: a edição de 2012 inseriu um texto que aborda a diferença das propagandas de cerveja no Brasil e na Alemanha, nele a autora Lúcia Santaella afirma que a publicidade brasileira utiliza o corpo feminino para atrair o consumo desta bebida, enquanto os alemães, na divulgação, dão ênfase na origem e nas qualidades do próprio produto.

Assim, uma analogia entre o conteúdo do referido texto II (citado acima) com a quantidade ínfima de consumidores negros nas imagens em relação ao número de consumidores brancos, como foi evidenciado anteriormente, possibilita-nos constatar que os propósitos da produção do LD em estudo, desde o planejamento até a elaboração, não estão alinhados com as demandas da Lei 10.639/03 nem com as orientações das DCN-ERER. Nesse sentido, Gomes (2003, p. 172) adverte que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Ademais, a imagem que acompanha o referido excerto (do texto II) não inspira, de modo algum, um processo de transformação, por menor que seja, dessa conjuntura, como se observa na Figura 19:

Figura 19 – Imagem desfigurada de indígenas



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 162).

Diante desta realidade, importa à educação alterar esse cenário e atuar para promover as mudanças, visando fortalecer os valores culturais e enaltecer a beleza física da coletividade de pertencimento de cada sujeito. A criança, desde cedo, com o acesso ao mundo virtual, tem a condição de conhecer o mundo, de ampliar seus horizontes, ir além de seu estado, de seu país e isso é fantástico, desde que ela se perceba enquanto integrante essencial de sua realidade imediata, conhecedora de sua rua, de seu bairro; e desde que ela possa fincar raízes, para que, em sua viagem (física ou virtual) pelo mundo, leve consigo o respeito à cultura de seu meio que foi base para a formação de sua identidade, os valores familiares, o encantamento pela sua aparência e a força de sua ancestralidade.

É fundamental a colaboração de professores “comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito” (BRASIL, 2004, p. 12) uns para com os outros, reconhecendo que cada povo, cada comunidade, possui beleza em seus traços fenotípicos, contém uma raiz cultural com histórias, costumes e ritos próprios, valorizando e compreendendo suas origens como raiz de seus conhecimentos que serão fortalecidos e ampliados ao longo da vida. Essa atuação dos professores deve

ser compreendida como um processo contínuo, conforme reitera Gomes (2003, p. 172):

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços - institucionais ou não - nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade.

Uma expectativa esperançosa perpassa ao enveredar pela Unidade 4 do livro do 8º Ano. Nas três edições, o tema desta unidade é “Ser diferente” e, de modo geral, aborda questões sobre diferenças: sociais, étnicas, de crenças, comportamentos e referências ao corpo, como: estar acima do peso, ser baixinho(a) entre outras, além da preocupação excessiva com o porte físico e a prática de exercícios precocemente.

O poema de abertura da unidade é “Branços, pretos, amarelos” (permanece nas três edições), de Itzhac Leibush Peretz²³, traduzido por Tatiana Belinky e Mira Perlov (ANEXO F), as imagens que ilustram o poema, nas três edições, retratam pessoas negras, brancas e pardas juntas, algumas abraçadas, demonstrando boa convivência e satisfação; sendo a edição de 2009 uma pintura, e as de 2012 e 2015 fotografias.

A ideia central é a igualdade entre as pessoas, perpassando por todo o poema, versos, como: “São irmãos todos os homens” (repetido em três estrofes) e “São iguais todos os homens”. A última estrofe chama a atenção por resumir bem a questão eurocêntrica da invenção das raças: “São iguais todos os homens, / Brancos, pretos, amarelos. / Povos, raças – diferenças / São **histórias inventadas**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 180; 2012b, p. 190; 2015, p. 202, grifo nosso).

²³ Escritor polonês que escreveu diversos poemas em hebraico. Contrário ao universalismo cultural e apoiador da concepção das diferenças entre as nações. Um dos “grandes escritores da primeira onda da literatura em língua *yiddish*, responsáveis pela estética moderna do universo judaico ashkenazi”. ACSELRAD, H. (2021). Camadas de memória do livro *yiddish* no Brasil. *Arquivo Maaravi: Revista Digital De Estudos Judaicos Da UFMG*, 15(28), 156–169. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/1982-3053.2021.36590>>. Acesso em: 06 abr. 2022.

Caso seja lido em sala e, havendo uma discussão a respeito, o poema oportuniza a ruptura de estereótipos e desigualdades entre as pessoas e configura-se como uma boa ferramenta para (re)construção de uma representação positiva das diferenças, especialmente no que se refere aos negros e brancos que necessitam cada vez mais de serem internalizadas pelos jovens como traços identitários específicos que não reduzem nem elevam nenhum ser humano em detrimento do outro.

O capítulo 3 desta unidade, na edição de 2009, tem o título “Cores e dores do preconceito”, seguido de dois textos que tratam do tema racismo. O texto I (ANEXO G) é “Serviço de negro”, trecho do livro “12 faces do preconceito”, de Jaime Pinsky, que apresenta algumas expressões frequentemente faladas em muitos lugares do Brasil, tais expressões estão relacionadas aos rótulos atribuídos aos que são considerados minorias em determinados grupos sociais, consequentemente, gerando os preconceitos e até mesmo ofensas, como os negros taxados de inferiores, italianos de grossos, os árabes de desonestos etc, reverberando na sensação de superioridade naqueles que não se consideram inseridos nos tais grupos minoritários. Esse texto foi excluído das edições de 2012 e 2015 e substituído por outros com o mesmo tema, preconceito racial.

A respeito da superioridade por parte do sujeito que se vale de tais afirmações discriminatórias, levando-o à negação do ser negro, árabe, judeu etc, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020) consideram como um resultado do longo período de dominação, praticado pela colonização, explorando e escravizando os povos indígenas e africanos. Os autores apontam que isso decorre da diferenciação do homem europeu e os “outros”, associada a uma divisão dos europeus, que se autointitularam “capazes de produzir conhecimento válido e universalizável e aqueles incapazes de produzi-lo” (2020, p. 12). Dessa forma, os que não se veem como minoria não percebem o outro como igual e concebem, como algo natural, a discriminação e o preconceito, pois, de acordo com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, houve uma internalização, por parte do homem branco eurocêntrico, da certeza de que “o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros [...]” (2020, p. 12).

Retomando a análise do LD, o texto II (ANEXO H) é o excerto de uma entrevista de Sueli Carneiro para a revista Caros Amigos com o título “Uma guerreira contra o racismo”, presente apenas nas edições de 2009 e 2012 (foi retirado da edição de 2015). A entrevistada comenta sobre a presença do racismo na sociedade brasileira, mencionando inclusive situações de racismo sofridas dentro da mesma camada social em que ela vivia:

Porém quando há uma situação de conflito, é a cor o elemento utilizado para agredir, para distinguir. [...] assim que aparece uma situação de conflito, surgem as afirmações: ‘Só podia ser negro mesmo’ (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 218; 2012b, p. 215).

Os exercícios de compreensão e interpretação dos referidos textos propostos na seção “Estudo dos textos”, provocam reflexões importantes que podem instigar, entre professores e alunos, um profícuo debate sobre o preconceito (ressalto a necessidade do profissional ter conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais). É pertinente destacar a seguinte pergunta (que faz parte do exercício do livro) que visa a discussão sobre o termo “minorias”:

3. Na sociedade, existem várias minorias: a dos negros, a das mulheres, a dos homossexuais, etc. Segundo o autor, o conceito de minoria não é aritmético, mas ideológico.

a) Explique essa afirmação.

b) Se as minorias constituem um grande número de pessoas, qual é, então, o perfil daqueles que constituem a “maioria”? (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 219).

Pode-se entender como válida essa perspectiva de debater sobre o real sentido de “minorias”²⁴. É preciso reconhecer como extremamente positiva a repercussão, nos estudantes, de uma provocação não só consciente, mas também consistente desse debate, em consonância com as discussões dos movimentos sociais que têm avançado na pauta de que os grupos taxados como minoritários não o são na realidade, contudo, foram ideologicamente convencidos de sua inferioridade e, por isso, mantiveram-se acuados nas

²⁴ De acordo com Ramacciotti e Calgaro (2021, p. 2), no artigo Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do direito, “Há um certo consenso entre estudiosos sobre a dificuldade de definição do conceito de minorias”. Os autores apontam que o critério numérico é insuficiente para caracterizar os grupos minoritários haja vista que numericamente os grupos considerados como minorias são compostos de maioria de pessoas. Chaves (1977, p. 150), citado por Ramacciotti e Calgaro (2021, p. 8), “ênfatiza que: ‘a característica essencial desses grupos não se reduz a termos numéricos, e sim a certas feições estruturais básicas nas inter-relações maioria-minoria, como a relação de poder, de acordo com a qual se verifica uma superioridade da “maioria” frente a uma minoria, inferior quanto ao poder”’.

esferas sociais temerosos de serem vítimas de discriminação e violências ao se mostrarem.

Maldonado-Torres (2020) afirma que muitas dessas diferenciações resultaram da colonialidade, uma vez que, a partir do processo de colonização advindo após “descobertas”, ocorre uma inferiorização dos povos não europeus e imposição dos traços hegemônicos, como religião, patriarcado, gênero e sexo, convenientes para justificar posteriormente a naturalização das guerras contra povos considerados “não civilizados” em relação aos costumes da civilização ocidental. De maneira geral, “a extrema e a constante violência em baixo nível são continuamente direcionadas às populações colonizadas e àqueles que são identificados como seus descendentes” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 38).

A carga de violência imposta aos sujeitos colonizados compelia a uma reação passiva, muitas vezes não revidando tal violência, uma vez que

na medida em que qualquer violência é reconhecida nesse contexto, os próprios sujeitos colonizados são percebidos como **razão final** para tal violência. Espera-se que eles **demonstrem que não são a fonte da violência** ao adotar os costumes e modos de pensar dos colonizadores (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 38-39, grifo nosso).

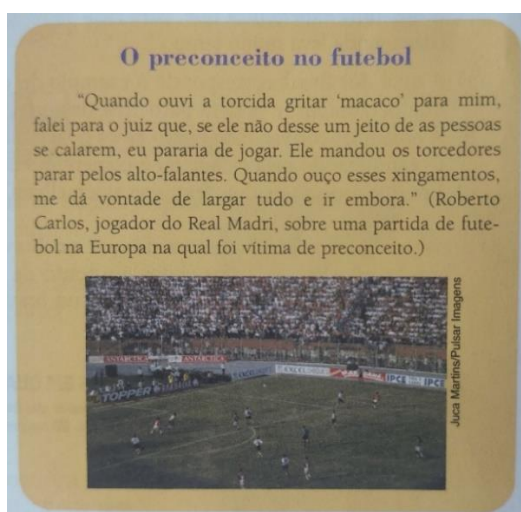
Sendo assim, para um convívio “pacífico”, na concepção dos colonizadores, os povos não cristãos precisavam ser doutrinados. Os homens tinham de exercer o patriarcado e as mulheres deveriam “saber o seu lugar” de submissão e cuidado com o marido e de reprodução de homens “civilizados”. “As mulheres que se desviam desse *script* perdem respeitabilidade e podem ser suscetíveis à violência tanto ou mais que as mulheres que desempenham seus papéis como esposas e reprodutoras de homens/guerreiros” (Maldonado-Torres, 2020, p. 40).

Com a construção desse modelo de representação, consolidou-se, na sociedade, a mentalidade de que os comportamentos não padronizados pelos europeus eram considerados como animalizados, desprezíveis, sem civilidade.

O resultado é que o modelo de gênero e sexo do colonizador é tomado pelos sujeitos colonizados como direcionador de suas próprias performances em seus esforços de parecerem normais em um mundo que os considera essencialmente anormais, deficientes e maus (Maldonado-Torres, 2020, p. 40).

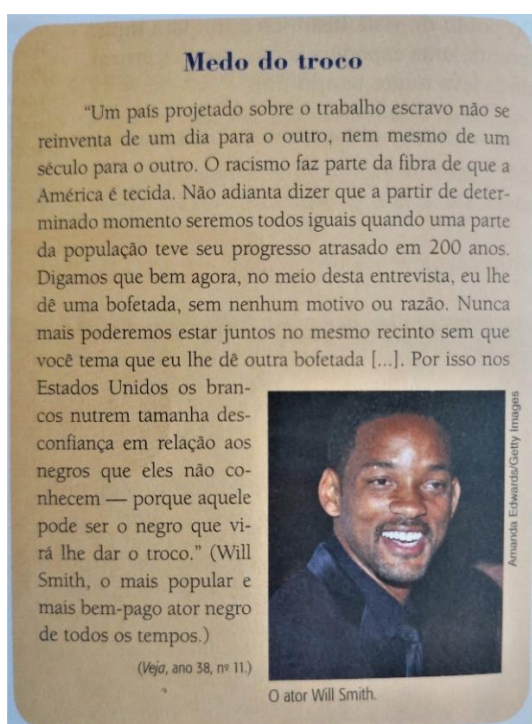
De posse de conhecimentos como esses, os professores e professoras poderão conduzir de forma mais eficaz e proveitosa as discussões propostas nas atividades, direcionando também a atenção para o conteúdo dos boxes com depoimentos sobre preconceito que acompanham as perguntas (Figuras 20 e 21) e para o gráfico que aponta índices de menor rendimento de trabalhadores negros por profissões, Figura 22.

Figura 20 – Boxe com relato de preconceito no futebol



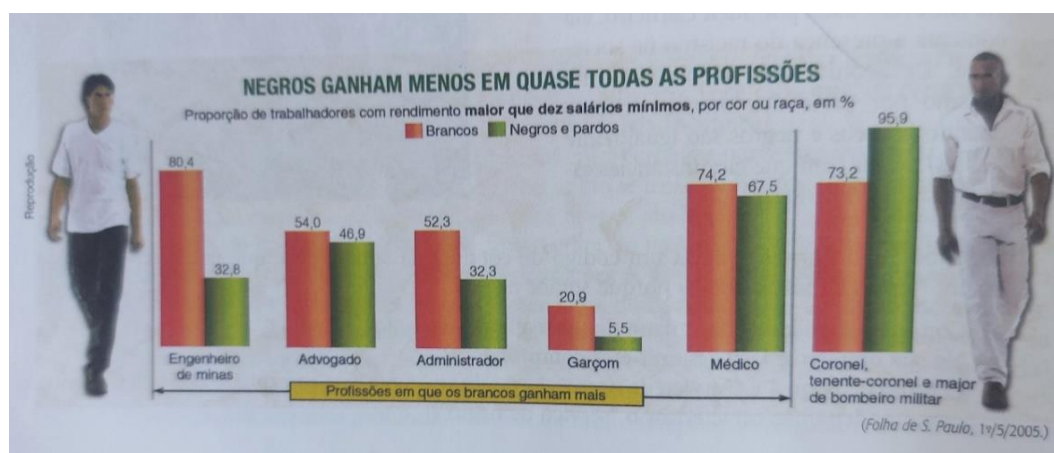
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 219).

Figura 21 – Boxe com depoimento de Will Smith sobre o racismo



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 220).

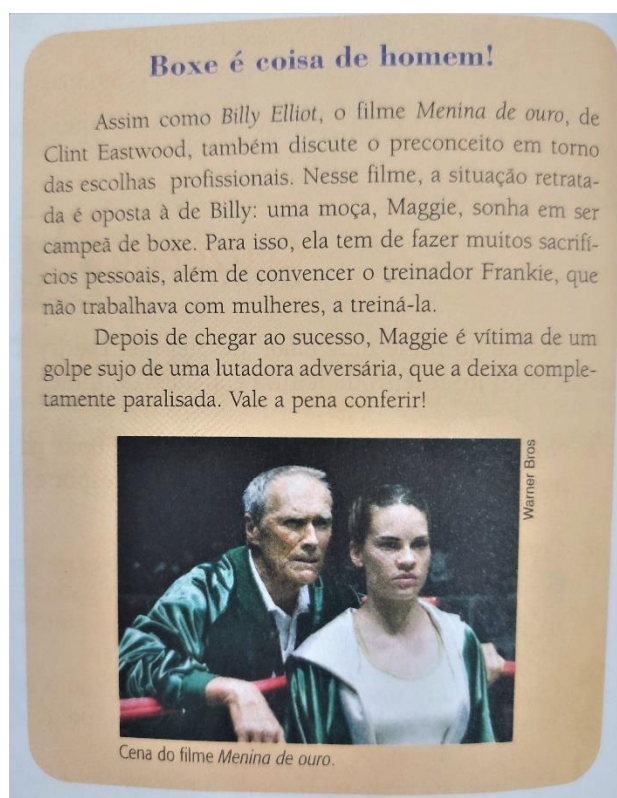
Figura 22 – Comparação do rendimento de negros e brancos por profissões



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 220).

Dando sequência para a análise desse capítulo, a atividade da seção “Cruzando linguagens” faz referência ao direito de ser e de fazer escolhas, mesmo não estando dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade. Inicialmente, o aluno é orientado a assistir ao filme “Billy Elliot”, de Stephen Daldry, para realizar a atividade. A história trata de um jovem que aprende a lutar boxe, mas, descobrindo que não tem vocação para esse esporte, desperta o interesse pelo balé indo contra as convenções sociais e familiares de que o balé é para mulheres. Ao lado desta atividade, há um boxe (Figura 23) que agrega à discussão o questionamento sobre esporte para homem ou esporte para mulher, fazendo uma referência ao filme “Menina de ouro”, de Clint Eastwood.

Figura 23 – Boxe com sugestão do filme “Menina de ouro”

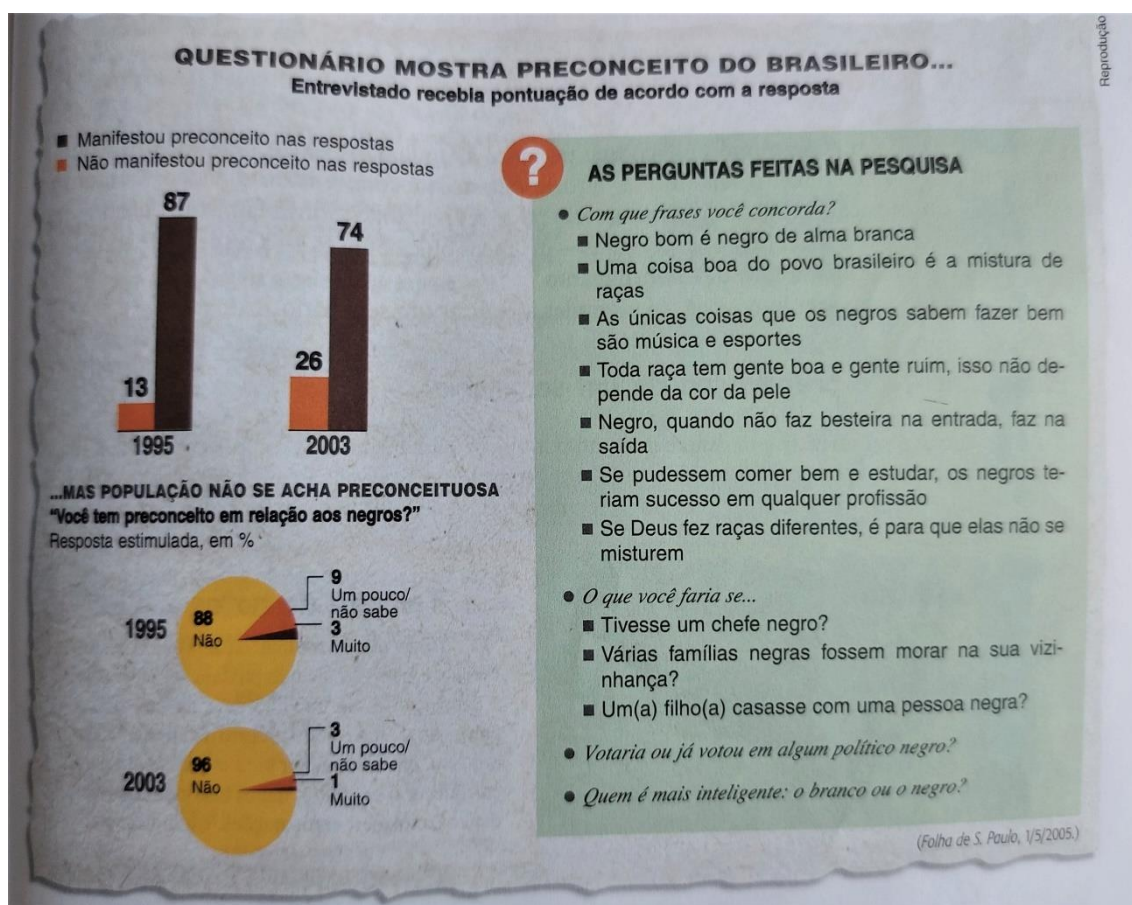


Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 222).

Com as leituras e discussões, é possível construir uma aprendizagem significativa que visa quebrar a rigidez dos padrões impostos e ir dissolvendo as mentalidades opressoras e atitudes discriminatórias que recaem sobre as pessoas que não se aprisionam às regras e fazem escolhas diferentes do que a sociedade espera e normatiza como padrão para homem e para mulher.

A seção seguinte, “Trocando ideias”, traz questionamentos relacionados ao racismo brasileiro, que não é assumido, e a diferença para o racismo americano, que é mais evidente, apresentando uma pesquisa (Figura 24) que comprova essa forma de racismo (velado), além de promover reflexão sobre o que pode ser feito para melhorar a convivência e sobre as estratégias para solucionar essa situação.

Figura 24 – Resultado da pesquisa sobre o preconceito brasileiro



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 223).

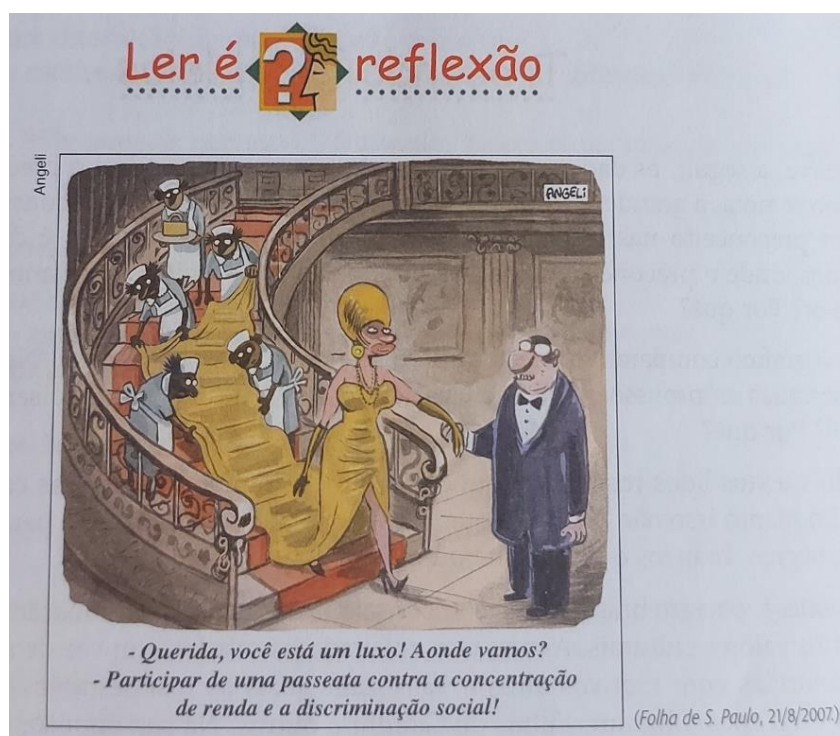
Embora tenham sido positivas as propostas e informações desse capítulo (Capítulo 3 da Unidade 4), algumas observações precisam ser consideradas, pois, notadamente, ainda há muito o que melhorar quando se trata de um trabalho voltado para o respeito, compromisso e restauração das relações étnico-raciais.

A primeira consideração é de que todo esse aparato apresentado a respeito do referido capítulo, encontra-se praticamente só na edição de 2009 (muitas modificações e supressões foram feitas nas edições de 2012 e 2015 que serão mencionadas logo mais à frente). Ademais, nesse mesmo capítulo que propõe discussões e reflexões sobre preconceito e discriminação, vemos a reprodução de estereótipos que estão implícitos em imagens, nos textos, nas falas e na mentalidade de muitas pessoas, às vezes, sem que elas ao menos percebam (conforme aponta a pesquisa exposta na Figura 24).

As imagens que se seguem (Figuras 25 e 26) são exemplos disso (aparecem na edição de 2009). A Figura 25 destaca uma mulher negra,

representada de forma estereotipada, numa cena que contrasta a condição de superioridade do casal – numa visível relação de subserviência por parte das funcionárias (também negras) - e o propósito para o qual ela vai sair: “Querida, você **está um luxo!** Aonde vamos?”; “Participar de uma passeata **contra a concentração de renda** e a discriminação social!” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009b, p. 224, grifo nosso).

Figura 25 – Cartum de Angeli



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 224).

Este cartum está localizado na seção “Ler é reflexão”. É possível mesmo desenvolver uma importante reflexão a respeito da crítica proposta nele, contudo, não podemos julgar como adequada uma imagem que desconsidera os longos anos de luta para combater essa representação estereotipada da população negra rememorada neste cartum, ainda mais no capítulo que trata da discriminação racial. Dessa maneira, como explicita Silva (2011, p. 30-31),

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. Dessa forma, a representação de algo pode não ser do objeto

inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução.

Figura 26 – Cartum de Fernando Gonsales



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 229).

A Figura 26 rememora a ideia de “ovelha negra”, um conceito negativo, que evidencia discriminação racial. Essa expressão é habitualmente utilizada para caracterizar a pessoa que tem posturas e posicionamentos contrários aos da maioria, que faz tudo “errado”, que é diferente das demais, especialmente em determinado grupo social: na família, na sala de aula, no grupo de trabalho entre outros. A afirmação de que determinada pessoa é a “ovelha negra” do seu grupo de convivência subentende que ela é dissonante, inferior e deve ser ignorada, até mesmo desprezada.

Lamentavelmente, ainda é comum o uso de expressões nesse sentido, com conotações negativas, que inferiorizam a cor negra, seja no cotidiano, nas relações mais próximas, ou em ambientes de menor convivência; tanto de forma consciente, como involuntariamente, porque o uso já se tornou hábito, ou por nem perceber o preconceito implícito nelas. A esse respeito, Monteiro (2002, p. 1) afirma que

O que se verifica na prática é que o negro em geral sofre toda espécie de humilhações e atitudes de rejeição, reveladoras de um preconceito que, hipocritamente, se busca camuflar. Tal comportamento pode até ser percebido com facilidade no uso cotidiano da língua, desde que esta cumpre a função de expressar a própria cultura. Ou seja: o brasileiro denuncia em suas formas de manifestação linguística um sentimento de desvalorização ou aversão ao negro e, de modo oposto, uma atitude de apreço e respeito pelo branco.

Com efeito, a todo instante, ouvimos e empregamos construções que ratificam esse preconceito. Basta observar que o Dicionário Aurélio registra uma série dessas expressões correntes na língua, em que o adjetivo negro tem conotações negativas: humor negro, lista negra, magia negra, mercado negro, ovelha negra etc.

Esses exemplos demonstram mais uma vez que não há o devido cuidado na seleção das imagens de modo a constituir uma representação social das pessoas negras de forma respeitosa e valorizada.

Outro aspecto que podemos observar em todos os volumes analisados, mais especificamente nesse capítulo que tem como foco a valorização das diferenças, é a ausência de informações sobre os autores negros. Um dos textos principais do capítulo é a entrevista de Sueli Carneiro (nas edições 2009 e 2012) e não há fotografia nem boxe com informações sobre ela. Não obstante, um pouco mais à frente, tem um pequeno excerto de um texto de Alcântara Machado que faz parte de um exercício gramatical (Período Simples e Período Composto) onde se encontra o seguinte boxe: “Quem foi Alcântara Machado?”. Nenhuma objeção sobre a exposição da biografia de qualquer autor, mas é válido questionar o critério de haver uma quantidade significativa de fotos e boxes com biografia de autores brancos, muitos deles obviamente consagrados na literatura, e nenhuma imagem nem boxe com informações de autor negro, como demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 – Imagens de autores

Imagens	7º ANO			8º ANO		
	Edição 2009	Edição 2012	Edição 2015	Edição 2009	Edição 2012	Edição 2015
Autores brancos	3	6	6	-	-	5
Autores negros	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Algumas especificidades das edições de 2012 e 2015, nesta quarta unidade, precisam ser mencionadas considerando que, como é de se esperar, foram feitas mudanças em relação à edição de 2009.

O Capítulo 1 da edição de 2012 começa com a pintura “Regra de ouro”, de Norman Rockwell. É uma imagem que contém diversas pessoas de diferentes

etnias e crenças com a frase *“Do unto others as you would have them do unto you”* – traduzida em uma das perguntas do exercício: “Faça aos outros o que gostaria que fizessem a você” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 193). O foco da imagem está na diversidade religiosa e os exercícios promovem uma reflexão nessa mesma perspectiva. Na sequência do capítulo, têm alguns textos sobre alimentação e saúde.

No Capítulo 2, estão os textos e discussões sobre racismo e o título, diferentemente da edição anterior, passou a ser “Racismo? Estou fora!”. Da mesma forma que a edição de 2009, o capítulo constitui-se de dois textos. O texto II permanece a entrevista com Sueli Carneiro, mas o texto I foi substituído por um excerto do texto “O almoço” (ANEXO I), do livro “Nó na garganta”, de Mirna Pinsky. Esse trecho narra o momento em que Tânia, uma menina negra, almoça na casa de Juliana, amiga recente de família branca, que a convidou. A complexidade da narrativa ocorre quando o irmão de Juliana se irrita com o mau desempenho de Tânia num jogo que iniciaram após o almoço e reclama: “Ah! Essa negrinha não acerta nunca, pô!” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 211). Juliana adverte severamente seu irmão e ambas se afastam, porém, Tânia se mantém conformada e passa a gostar mais ainda da amiga que a defendera.

Embora tenha se sentido confortada pela atitude de Juliana, Tânia reflete sobre sua condição de menina negra através da voz do narrador:

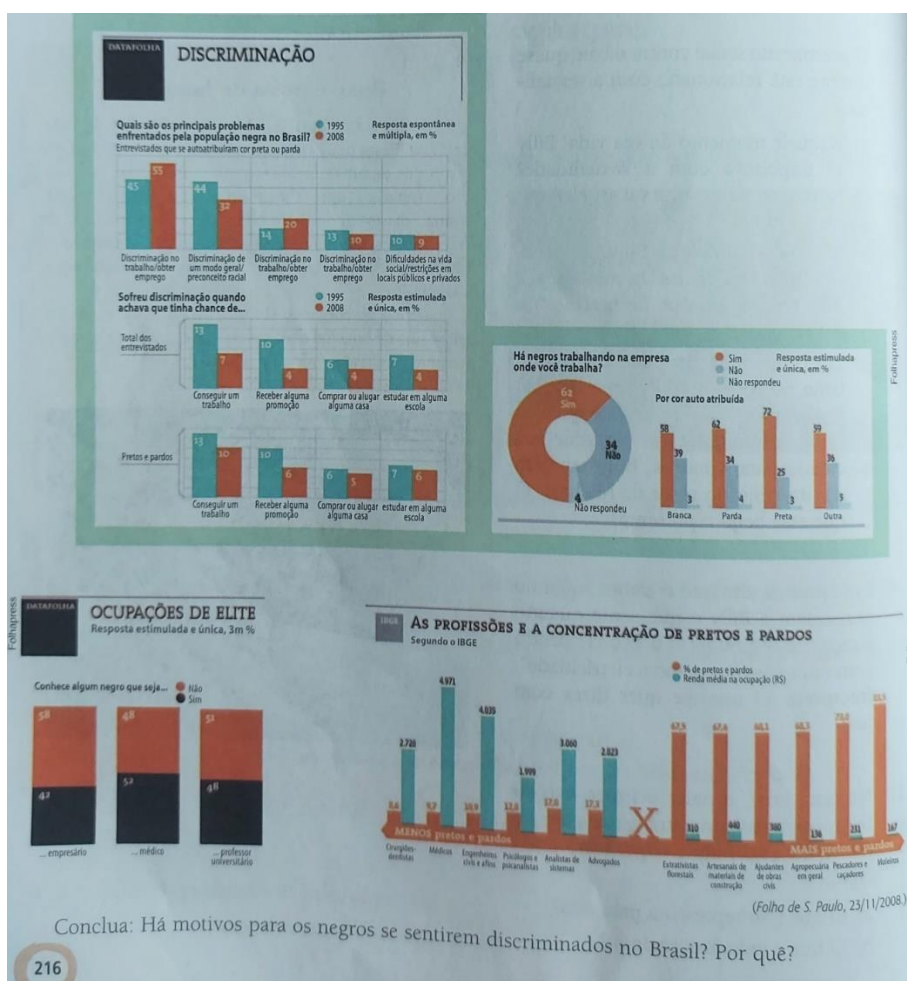
[...] Aquela dor que sentia quando a chamavam de negra, daquele jeito xingando, como se estivessem chamando ela de suja, de ladrona, de asquerosa, a amiga tinha percebido bem. Melhor até do que sua mãe, que parecia não se importar [...]. Doía, e doía muito, mas só que o pai e a mãe dela não diziam nada. [...] Ela tinha vontade de dizer que tanto preto quanto branco erravam e acertavam da mesma maneira. Que tanto fazia ser preto quanto branco, porque não era a cor da pele que ia fazer ela acertar ou errar. [...] Mas, no fundo, ela sentia uma pontinha de timidez por ser preta e tinha a impressão de que se não brigasse, não reclamasse, todo mundo ia esquecer de que ela tinha aquela cor. [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 211).

As perguntas da atividade de compreensão e interpretação dos textos I e II direcionam para uma importante e necessária discussão sobre as diferenças sociais e culturais da população brasileira. Conforme foi evidenciado anteriormente, o momento de leitura e estudo desses textos precisa ser bem aproveitado para debater sobre atitudes e falas corriqueiras que discriminam e humilham as pessoas mesmo que estejam implícitas e/ou passem

despercebidas por aqueles que cometem. A postura da menina negra que enfrenta tais humilhações já não pode ser de conformismo, mas de resistência. No entanto, a criança precisa encontrar o respaldo nos adultos que a circundam. Quando ela se sente apoiada e protegida pela família, pelos professores, ganha força para os enfrentamentos em situações de racismo.

Para melhor aproveitamento da seção “Trocando ideias” da edição de 2012 (caso não seja ignorada por ser proposta oral), pode ser realizado um debate enriquecedor, a partir dos questionamentos feitos, visando fortalecer as discussões anteriores. Conforme se observa na Figura 27, essa seção apresenta gráficos que apontam dados sobre discriminação e diferenças relacionadas às profissões de negros e de brancos.

Figura 27 - Dados sobre as diferenças das profissões de negros e brancos



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012b, p. 216).

A edição de 2015 também apresenta algumas modificações em relação às anteriores (de 2009 e 2012). Logo no Capítulo 1, a crônica “O assalto”, de Luis Fernando Veríssimo, representa um alerta em relação aos julgamentos comumente cometidos por causa da aparência e da cor da pele.

A crônica retrata o momento em que um jovem preto (assim caracterizado no texto) entra no elevador de um prédio de classe média com o objetivo de pegar umas garrafas no apartamento 712. Ao entrar no elevador, o jovem se depara com a expressão de medo e desconfiança da empregada de uma das famílias. Quando se aproximam da porta de serviço, a cena se repete com o choque da dona da casa pelo mesmo motivo, ambas julgando, pela aparência, que o garoto era um assaltante.

O marido, da mesma forma que a empregada e a patroa, faz o mesmo julgamento e já começa a reagir como se, de fato, estivesse acontecendo um assalto. O jovem, sem oportunidade de se explicar diante das reações do homem, vai se rendendo até se retirar da casa com dinheiro e joias da família. Dessa forma, a ação acaba se configurando como assalto e assim é espalhada para todos os moradores.

É válido registrar, nessa oportunidade, o repúdio dos movimentos sociais que visam combater reações dessa natureza, especialmente o Movimento Negro, e a preocupação para que a população reconheça e se conscientize do “quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias, e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa” (BRASIL, 2004, p. 14).

A seção “Estudo do texto” apresenta perguntas de compreensão e interpretação que conduzem o aluno a perceber que o jovem foi vítima do preconceito por causa da cor de sua pele, como, por exemplo, a oitava questão:

8. A crônica intitula-se “O assalto.”
 - a) Houve, realmente, um assalto? Justifique.
 - b) Se o garoto não fosse negro, a história seria diferente?

E as perguntas da seção “Trocando ideias”, caso o debate seja realizado, complementa essa percepção possibilitando ampliar a visão crítica do aluno a respeito dos preconceitos que persistem na sociedade brasileira, inclusive, estendendo a discussão para questionamentos sobre a existência do preconceito racial em novelas, jornais e programas de humor.

Como nas edições anteriores (de 2009 e 2012), nessa quarta unidade, há um capítulo destinado para o tema racismo com o título “Preconceito invisível?”. Esse tema é abordado no Capítulo 2 a partir de dois textos. O texto 1 (ANEXO J), trata do episódio de racismo contra o jogador Daniel Alves numa partida de futebol na Espanha, quando um torcedor do time adversário joga uma banana no campo. Na entrevista, o jogador demonstra sua indignação com o fato e afirma que já denunciou muitos casos de racismo e vai continuar denunciando esse tipo de atitude.

O texto 2, “Um casal inter-racial ainda passa por constrangimentos em 2014?” (ANEXO K), apresenta o depoimento de uma jornalista loira, Izabela Moi, casada há vinte anos com Júlio Pinheiro, negro, digital expert de uma multinacional. Moi relata situações de discriminação que o casal passa no Brasil, diferentemente, dos cinco anos que viveram na França.

A mudança dos textos que abordam o racismo nesta edição (em relação às de 2009 e 2012) pode ser considerada positiva, uma vez que os fatos relatados nesses novos textos, por serem recentes para os anos de vigência da edição (2017 a 2019), podem suscitar discussões consistentes sobre a existência/permanência do racismo no Brasil e sobre a verdadeira faceta da “democracia racial” brasileira. Um paralelo pode ser feito com países nos quais o racismo é declarado, demonstrando, de forma concreta, avanço nas lutas antirracistas em muitos lugares ao passo que, no Brasil, não assumindo suas posturas racistas, as mudanças ocorrem de forma lenta e os resultados ainda são insatisfatórios. É urgente e necessário despertar essa consciência, haja vista que,

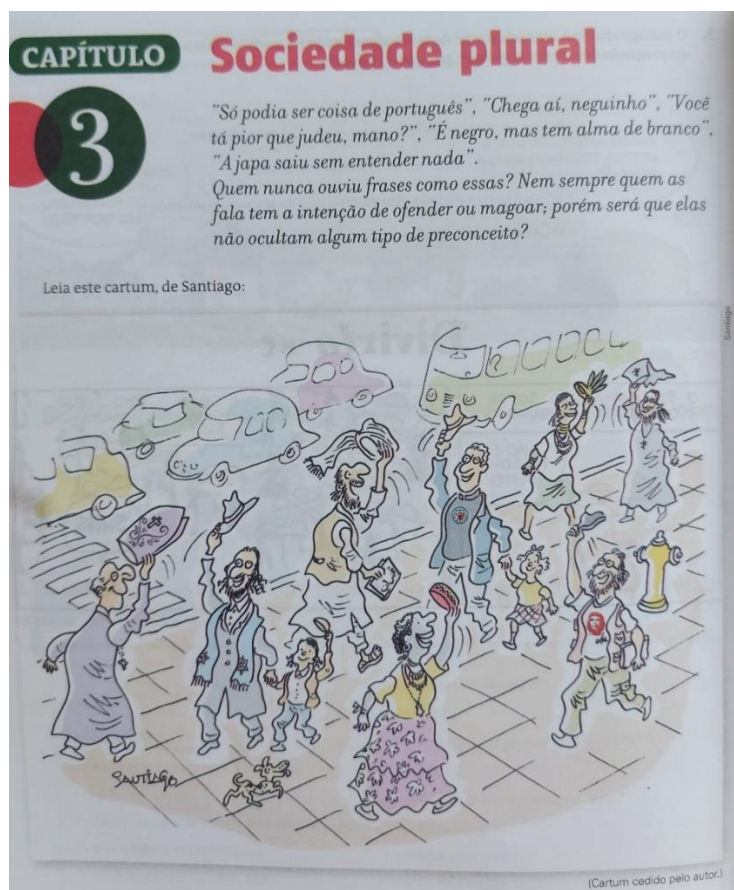
Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade imposta a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

Vale mencionar que os exercícios de compreensão e interpretação dos textos dão direcionamento para essa discussão. E, da mesma forma, a seção “Trocando ideias”, que propõe questionamentos para serem respondidos oralmente, traz perguntas sobre o tema, abrangendo para o preconceito social relacionado à profissão, como, por exemplo, balé para mulher e boxe para

homem (conteúdo da seção “Cruzando linguagens” que permanece o mesmo nas três edições, já referido anteriormente).

O Capítulo 3 dessa edição de 2015 é iniciado por um cartum de Santiago (Figura 28) que representa a ideia de diversidade étnica, cultural e religiosa que constitui a população brasileira.

Figura 28 – Cartum de Santiago



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2015b, p. 248).

O exercício que acompanha o cartum aborda as diferenças sociais e culturais entre as personagens a partir dos aspectos possíveis de observar (traços físicos, étnicos, vestimentas, estilo) e chama a atenção para a forma como elas cumprimentam umas às outras. É válido destacar a quinta pergunta desta atividade que faz os alunos refletirem sobre a origem da diversidade brasileira, esse momento pode ser aproveitado para conversar com o aluno sobre respeito e valorização do outro.

5. O povo brasileiro foi formado etnicamente pelo **índio**²⁵, pelo branco europeu e pelo negro. Mais tarde, houve influências de outros povos imigrantes.

a) Você conhece ou já conheceu pessoas que vieram como imigrantes para o nosso país?

b) Na sua opinião, o cartum ilustra a diversidade cultural e religiosa de nosso país? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 249, grifo nosso).

A seção “Passando a limpo” foi acrescentada na edição de 2015, após reformulação para a vigência 2017-2019 (conforme já foi esclarecido). Vale lembrar que é uma seção com questões que visam desenvolver habilidade de leitura e interpretação de textos de variados gêneros (verbais e não-verbais), complementando a aprendizagem no final de cada unidade.

A atenção voltada especificamente para essa seção, na Unidade 4, ocorre porque os textos apresentados são relevantes para essa análise pela referência à diversidade e questões raciais. As perguntas estabelecem uma conexão com as discussões da unidade e ampliam a visão do aluno a respeito do tema.

O primeiro texto é um excerto da crônica “Abolição”, de Machado de Assis que narra a história de um “senhor”, fazendeiro, que liberta o “escravo”²⁶ Pancrácio antes mesmo da lei da abolição ser assinada e promete um “pequeno ordenado” pelo seu trabalho, porém, continua com as mesmas atitudes do dono (senhor) para com o escravizado, mesmo depois da libertação. Por trás dessa atitude, esconde a verdadeira intenção que é ganhar simpatia dos eleitores visando a candidatura para deputado.

O segundo texto é também o trecho de uma crônica, “Crianças em qualquer tempo”, de Marina Colasanti, que, além de apresentar a impressão da cronista sobre as “crianças do terceiro milênio”, evidencia diferenças entre a criança que vive na região amazônica com a de São Paulo e expressa o desejo de que, independentemente da origem étnica, sejam multirraciais.

²⁵ Conforme regulamenta o Projeto de Lei Nº 5.466, DE 2019, “Já há alguns anos, termos como “índio” e “tribo” vêm sendo questionados pelos povos originários, que compreendem que tais categorias foram criadas pelos colonizadores como forma de reduzir a pluralidade de cerca de 1.000 etnias indígenas que existiam no país na época do “descobrimento”. Essa e outras reflexões levam a alternativas que fujam do senso comum, que trata cultura tão diversa de forma genérica reduzindo a diversidade das etnias brasileiras. Por isso, a adoção do termo ‘indígena’, que significa ‘natural do lugar que se habita’, tem sido indicada como definição mais correta para se referir aos povos originários”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0453hkpdh4wuowm7gmsbv66k13875031.node0?codteor=2056592&filename=Tramitacao-PL+5466/2019>. Acesso em: 07 abr. 2022.

²⁶ Os nomes “senhor e escravo” são os termos utilizados na crônica referida.

Me interessa que possam ser de todas as cores, louras e morenas, de olhos puxados ou lábios grossos, de cabelos escorridos ou pixaim, e que assim possam viver, multirraciais, nos mesmos bairros (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 267).

Para culminância da unidade, em todas as edições, a seção “Intervalo” apresenta uma proposta de realização de feiras, exposições, murais, produção de jornal ou revista etc. Nessa unidade, a orientação é para realizar um seminário com o tema meio ambiente (nas edições de 2009 e 2012) e saúde na adolescência (edição de 2015).

É justo questionar qual o motivo da proposição de um seminário sobre o meio ambiente para encerrar os trabalhos da unidade que tem como tema “Ser diferente”, na qual as discussões giram em torno das diferenças físicas, sociais, étnicas e culturais? Os autores não poderiam ter proposto um seminário, ou mostra, ou exposição a respeito das contribuições da cultura africana para a formação do povo brasileiro? Seria um vasto campo para discussão a respeito da história, dos conhecimentos produzidos, da ciência, das influências culturais eternizadas na música, alimentação, religiosidade entre inúmeras outras possibilidades.

É admissível julgar que essa falha na atenção e cuidado é consequência da abstenção dos produtores do LD para o que determina a Lei 10.639/03 e/ou a crença de que há falta de preparo de muitos professores para realizar um trabalho significativo de reconstituição e valorização da história e cultura da África e da diáspora africana.

Seria pertinente, uma vez que alguns textos tratam de discriminações, injustiças e outras situações que atingem a população negra, aproveitar esse momento para oportunizar o resgate dos anos de apagamento das contribuições africanas, conforme determinações das DCN-ERER. Além disso, como essa é a última unidade do livro, é provável que as leituras e discussões estejam acontecendo no mês de novembro, dessa forma, os professores e professoras poderiam dar visibilidade a essa temática ao longo da unidade e não deixar para discutir somente no dia da Consciência Negra. Dessa forma,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos

e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Como foi evidenciado até aqui, o livro do 8º Ano abre um espaço na Unidade 4 para discutir sobre as questões étnico-raciais. Para além das críticas, das lacunas destacadas, das proposições e de todas as observações feitas a respeito dos livros analisados, insistimos na necessidade de apropriação dos conhecimentos, por parte dos professores e professoras, sobre descolonização, decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais, bem como a participação em eventos sobre racismo e antirracismo para melhor condução das discussões, para suprir as lacunas destacadas e para maior efetividade da aprendizagem de história e cultura africana e afro-brasileira – atualmente é possível acessar uma quantidade enorme de palestras, fóruns, seminários (remotos ou presenciais) que abordam essa temática.

As orientações dos documentos oficiais que dizem respeito ao ensino para as relações étnico-raciais direcionam para a inserção dessa prática metodológica cotidianamente, contudo a apreensão desse discurso pelos professores é um fator que deve ser levado em consideração. Segundo Santos e Moreira (2019, p. 30), no artigo sobre “o processo de recontextualização das propostas curriculares para educação das relações étnico-raciais”, o professor interpreta os discursos dos documentos oficiais relacionando-os com seus conhecimentos, reelaborando-os e recontextualizando tais propostas na prática educativa. As autoras ressaltam que

as políticas curriculares ultrapassam os documentos escritos e se apropriam dos conhecimentos escolares construídos dentro e fora das instituições de ensino por meio das relações de poder, do embate cultural, conflitos escolares que permeiam por uma seleção e recontextualização do prescrito na prática diária das ações pedagógicas (SANTOS; MOREIRA, 2019, p. 31).

Assim, é preciso considerar o quanto são diversas as interpretações dos “discursos produzidos pelos movimentos negros ao longo dos séculos”, além dos fatores que envolvem os contextos nos quais os(as) professores(as) estão inseridos e de como desenvolve sua prática (SANTOS; MOREIRA, 2019, p. 31).

É oportuno pontuar, em consonância com as autoras, que as determinações da legislação e das diretrizes, assim como os discursos dos

movimentos negros, não têm o poder de alcançar a transformação necessária na educação sem o envolvimento dos agentes desta transformação, daí a importância dos professores e professoras se apropriarem dos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, seja pela própria experiência de vida como também através do estudo.

Assim, ficou evidente que a professora que detém maior conhecimento sobre as questões étnico-raciais, pelas suas vivências ou mesmo estudo, tem oportunidade de recontextualizar de forma distinta das demais professoras que possuem apenas o conhecimento dos marcos oficiais, ou seja, das determinações da legislação vigente (SANTOS; MOREIRA, 2019, p. 32).

Sendo assim, a partir das próprias vivências, somadas aos conhecimentos necessários para a prática da educação para as relações étnico-raciais, torna-se possível realizar a transformação no ensino e reavivar a epistemologia que há séculos foi silenciada nos currículos escolares, nos cursos de formação de professores, nos livros teóricos e também no material didático, podendo com isso intervir no processo de construção das representações sociais da população negra de forma positiva começando pelo espaço da sala de aula e se alargando para o âmbito social.

Por fim, justifica-se a urgência na formação dos professores e professoras tendo em vista que muitas reflexões levantadas nesta pesquisa demonstram porque, às vezes, acontece da criança negra desejar, de forma inconsciente, ser branca. É notório que, em todos os lugares de convivência social, ela é exposta a situações em que as possibilidades estão voltadas para o branco. Nos meios de comunicação, há uma explícita valorização da mulher branca. Na escola, geralmente a criança negra não é escolhida para representar os alunos nas homenagens nem para protagonizar peças como rainhas, reis, princesas ou príncipes e muitas vezes são rejeitadas para fazerem par nas danças. Como foi constatado, no LD analisado, quando a imagem do negro aparece, por vezes, ainda se encontra marcada pela desumanização e estigma.

A esse respeito, Carneiro (2003, p. 125) afirma que algumas mudanças em relação à representação da mulher negra nos meios de comunicação têm se efetivado, pois já se observa “a presença de mulheres negras em espaços outros que não somente os de subserviência, [contudo] consideramos que mudanças radicais ainda precisam ser efetivadas”. Vale complementar que

As mulheres negras vêm atuando no sentido de não apenas mudar a lógica de representação dos meios de comunicação de massa, como também de capacitar suas lideranças para o trato com as novas tecnologias de informação, **pois falta de poder dos grupos historicamente marginalizados para controlar e construir sua própria representação possibilita a crescente veiculação de estereótipos e distorções** pelas mídias, eletrônicas ou impressas (CARNEIRO, 2003, p. 126, grifo nosso).

Pelo exposto, consideramos extremamente necessário que uma educação voltada para as relações étnico-raciais, pautada no respeito às diferenças e aos aspectos multiculturais que envolvem nosso país, seja uma prática no sistema de ensino brasileiro. Essa prática será possível quando o professor estiver ciente de que

compreender que o efeito de sentidos, em suma, é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos. É da relação regulada historicamente entre as muitas formações discursivas (com seus muitos sentidos possíveis que se limitam reciprocamente) que se constituem os diferentes efeitos de sentidos entre locutores. Sem esquecer que os próprios locutores (posições do sujeito) não são anteriores à constituição desses efeitos, mas se produzem com eles (ORLANDI, 2007, p. 21).

Ratificamos que o sujeito é interpelado pela ideologia impregnada nos discursos inscritos em todo objeto de aprendizagem utilizado pelo professor. Dessa forma, no que se refere ao silenciamento, o LD pode estar reforçando a existência de uma identidade universalizada, em detrimento da valorização da diversidade étnica. E o professor pode estar reproduzindo essa condição ao se anular diante da falta de conhecimento sobre as questões étnico-raciais.

CAPÍTULO 4 – O PRODUTO – PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Como requisito final do curso de Mestrado Profissional, é necessária a elaboração de um produto, seja em formato de material ou projeto de aplicação e apropriação dos conhecimentos, visando divulgação para quem se destina o estudo e/ou para quem se interessar pelos saberes resultantes da pesquisa.

Devido à natureza epistemológica do mestrado profissional, a exigência do produto o diferencia do acadêmico não somente nos aspectos curriculares e regulamentares, mas também pela produção do conhecimento a respeito do problema de pesquisa e da proposição de intervenção a partir dos resultados obtidos.

Com efeito, o produto é resultado dos estudos e conclusões levantados nesta pesquisa visando contribuir com o ensino-aprendizagem desde o planejamento do professor, apontando caminhos para inserir propostas de intervenção que estimulem comportamentos solidários, reflexivos e antirracistas.

Dessa forma, o produto dessa pesquisa é a proposição de encontros para formação de professores com o intuito de desenvolver estratégias para uma prática antirracista na escola. Com o título “Encontros formativos para uma educação antirracista – África: conhecer, respeitar e defender”, este produto é destinado para professores da rede municipal de ensino de Caetité, constituindo a seguinte estrutura:

- Apresentação do processo de criação dos encontros, dos objetivos e da proposta de execução das atividades em 4 momentos (denominados de acordo com o objetivo de cada módulo): 1 – Sensibilização, 2 – Mobilização, 3 – Motivação e 4 – (Cri)Ação.

- Cronograma com a Programação de cada encontro nomeando cada atividade a ser desenvolvida com a respectiva carga horária.

- Desenvolvimento - os Desdobramentos dos Encontros. Nessa seção, estão explícitos os objetivos e as estratégias metodológicas de cada encontro. Descreve, de forma detalhada, o desenvolvimento, as orientações e observações necessárias para realizar cada atividade.

- Recursos necessários para realização dos encontros seguida da seção que orienta sobre o processo de Avaliação.

- Saiba mais... Indicações de redes sociais, links, vídeos, textos e livros, como sugestões para complementação de leituras e busca de material para os professores planejarem suas aulas.

- Nas considerações finais explico sobre a importância da elaboração de cada encontro e como esse processo despertou expectativas positivas e desejo de colocar em prática cada atividade planejada.

Além dos conteúdos e atividades dinâmicas propostas, estão inseridos na programação:

- Um breve histórico sobre o percurso da pesquisa e dos saberes construídos.

- Apresentação de conceitos básicos de questões como racismo, colonização, descolonização, decolonialidade, igualdade e equidade entre outros que se tornarem necessários para melhor compreensão e sensibilização.

- Abordagem sobre os principais instrumentos que regulamentam as práticas antirracistas: a Lei nº 10.639/03, o Estatuto de Igualdade Racial, as DCN-ERER entre outras.

- Orientações sobre a necessidade de inserir propostas de trabalhos que promovam o combate ao racismo, mesmo que o LD adotado não faça abordagem, bem como conceitos e exemplificações que ilustrem o racismo estrutural e o institucional.

- Sugestões de atividades, propostas de produção e de trabalhos individuais e em grupo que podem ser realizadas de forma interdisciplinar e que promovam a prática antirracista.

Por fim, a intenção é de que os encontros sejam agradáveis e consistentes para os participantes e que, a partir de cada etapa, seja construído um material com boa fundamentação, mas leve e atrativo para quem tiver acesso, através de ilustrações, textos diversos teóricos e literários, informações e sugestões adicionais, histórias em quadrinhos, tirinhas, vídeos enfim, que seja um suporte a mais para que os professores se sintam preparados e seguros, com princípios e fundamentos, desde o planejamento até a execução do conteúdo, inserindo a história afro-brasileira e africana na sala de aula e, dessa forma, desempenhando seu papel de educador crítico e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de pesquisas que visam investigar a permanência do racismo nas diversas esferas sociais e de estudos que abordam a importância dos negros e negras, reafirmando sua presença atuante na construção das diversas culturas, é imprescindível para que se efetive uma mudança na mentalidade de todo e qualquer indivíduo no que se refere à valorização da cultura africana e suas contribuições para a evolução da humanidade em todas as épocas.

É preciso reconhecer, como alerta Hall (2003), que a estrutura tradicional eurocêntrica se configurou como um obstáculo para que os valores culturais africanos fizessem parte da história e do cotidiano de todos os povos como traço natural e essencial. Com o colonialismo, responsável pelo apagamento de parte da história e da cultura africana dos documentos institucionalizados, o mundo perdeu muitas riquezas e ofuscou as infindáveis contribuições da cultura dos negros e negras.

Por conseguinte, devido ao fato do ensino brasileiro ter sido constituído a partir dos valores epistemológicos eurocêntricos reforçados ao longo de séculos pelos interesses da economia colonialista e por ter construído uma tradição que enaltece os conhecimentos produzidos pelos europeus, menosprezando qualquer ciência não validada por eles, as condições e os lugares ocupados pelas populações descendentes dos africanos precisam ser repensados, assim como sua produção cultural e intelectual precisa ser reconhecida na educação formal.

Em todas as áreas do conhecimento há desfalques irreparáveis do legado científico originário do continente africano, ou errôneas atribuições valorativas de que todo saber se concentra em filósofos e cientistas europeus. A área de linguagem também é afetada por essa injustiça epistêmica. Observa-se nos estudos da literatura e da linguística a carência dos saberes africanos, das tradições, além das raízes, e da diversidade da língua que constitui o português do Brasil.

No entanto, o momento histórico global, assim como o contexto local, exige que sejam revistos os papéis sociais e as representações dos sujeitos independentemente do grupo identitário de pertencimento (HALL, 2003). As

discussões promovidas a respeito dos direitos humanos, do respeito à diversidade, ao conhecimento e à dignidade compõem a pauta dos diversos fóruns mundiais que vem ocorrendo desde as últimas décadas do século XX.

As respostas aos problemas levantados pelas nações envolvidas perpassam desde ações que visam proteger grupos subalternizados a alterações na legislação contemplando o combate ao racismo, à xenofobia, à intolerância religiosa e determinando o comprometimento da educação com o ensino da história e cultura afro-brasileiras e indígenas (como determina a Lei nº 10.639/03, substituída pela 11.645/08), e a implementação de políticas públicas e ações afirmativas que amparem os grupos minoritários e busquem promover a equidade e a possibilidade de ingresso e permanência nas instituições de ensino e as condições dignas de concorrer para boas posições em cargos das diversas áreas profissionais.

Para isso, como defendem Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 10), “é preciso trazer para o primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra [...]”.

Como se vê, existe uma afluência para um possível protagonismo do povo negro na sociedade, um aparente direcionamento para o respeito à diversidade cultural e a promoção da igualdade étnico-racial. Ações afirmativas que visam resgatar a cidadania e o orgulho do negro de ser negro precisam ser implementadas e fortalecidas (GOMES, 2001). Além disso, para alcançar a mudança desejada, é urgente que se inicie o processo de transformação da sociedade através da educação.

Nas universidades públicas do Brasil, a transformação já vem ocorrendo desde o início deste século, mesmo não sendo ainda com a velocidade desejada. A ampliação do ingresso de estudantes negros é nítida, obviamente reforçada com o sistema de cotas, e o cuidado com a permanência tem sido pauta de muitas discussões e projetos, embora conscientes de que ainda há muito a ser feito. Mas é preciso reconhecer que o acesso do estudante negro na universidade já representa um avanço para a formação de uma visão mais crítica e politizada sobre a sociedade (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020).

Vale lembrar que a adesão ao sistema de cotas ocorreu a partir da pressão de movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, e que a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi uma das pioneiras na adoção das cotas étnico-raciais, juntamente com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB). Nesse ano de 2022, ao completar dez anos da publicação da Lei 12.711/12 (que determina a reserva de cotas para ingresso de estudantes de grupos excluídos dos cursos superiores), conforme estabelece o Artigo 7º, ocorre “a revisão do programa especial para acesso às instituições de educação superior [...]” (BRASIL, 2012) e a discussão sobre a manutenção ou não das cotas.

Embora esta ação afirmativa represente um passo positivo para o acesso à universidade, uma mudança de visão sem repensar a estrutura curricular instituída a partir de uma escola epistemologicamente planejada com base nos princípios hegemônicos do eurocentrismo certamente vai tornar mais lenta ainda qualquer perspectiva de melhoria na atual conjuntura social partindo da escola para o mundo exterior a ela. Nessa perspectiva, os autores Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 18) reforçam que

A despeito desse cenário, que ainda precisa ser avaliado cuidadosamente, uma das necessidades que emergem em todo o processo é a urgência da descolonização dos currículos, esforço que vem sendo empreendido pelos diversos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das universidades brasileiras. Essa obviamente é uma necessidade para os diversos estudantes negros, que são, muitas das vezes, os primeiros de suas famílias a chegarem à universidade, que não querem reproduzir o cânone moderno/colonial, [...]. Mas essa é também uma necessidade para aqueles situados no polo hegemônico da sociedade brasileira, que precisam passar por um processo de desimperialização, entendido como um modo de superar a arrogância que os fizeram ignorar outras formas de saber, de existência e de organização da vida político-social.

Retomando os questionamentos propulsores desse estudo, as análises dos dados e os argumentos apresentados demonstram que, embora tenham ocorrido mudanças significativas referentes à representação da população negra no LD - motivadas em grande maioria pelas pressões dos grupos engajados na luta antirracista -, ainda há muito a ser feito. Constatou-se a presença reduzida, por vezes até estereotipada, de pessoas negras.

Além da pouca atenção à visibilidade, é possível reconhecer a falta de engajamento e comprometimento com a legislação vigente desde 2003 e a

ausência de propostas elucidativas a respeito da omissão da história africana. Dessa forma, o LD ainda não é suficiente por si só para promover uma mudança real na educação antirracista.

Para tanto, são necessárias atuações em vários setores do sistema educacional que perpassam pela valorização do professor, pela reestruturação dos currículos em todos os níveis de ensino, pela formação adequada e continuada do professor e de todos que atuam no ambiente escolar, pela reformulação e melhoramento do material didático, pelas condições das estruturas dos prédios escolares, enfim, uma remodelação que a princípio pode parecer utópica, porém, se acontecerem mudanças pelo menos no que se refere à formação do professor, um largo passo será dado para o alinhamento da escola com o mundo fora dela – que parecem realidades tão distantes.

Estudos como este tornam-se cada vez mais necessários, pois demonstram o quanto esse tema ainda precisa ser pesquisado e discutido visando um embasamento consistente que sirva de alerta para os produtores do LD, pois são quase duas décadas de resistência para cumprir a Lei 10.639/03 e adequar o material escolar para assessorar melhor os professores em seu planejamento.

Isso reforça a relevância das investigações e análises dos livros, da elaboração de um produto que auxilie a prática pedagógica e de uma ampla divulgação dessas pesquisas através da realização de seminários, debates, mesas redondas, enfim, momentos que suscitem discussões e promovam reflexões que colaborem para fundamentar o trabalho dos profissionais para atuarem em suas aulas de modo a combater o racismo, a perceber o apagamento das contribuições históricas e culturais dos povos negros e a favorecer a reestruturação da consciência do valor da negritude, de forma mais urgente, os da educação básica.

Sendo assim, educadores e educadoras podem compreender que exercem papel fundamental no sentido de buscar uma formação igualitária e reflexiva que possa sanar os preconceitos que impedem a inclusão de todas as pessoas independente de qualquer diferença. Ao professor não cabe mais a neutralidade em relação às questões étnico-raciais, é preciso advogar por uma sociedade mais humanizada e antirracista, destacando-se como um dos principais atores no cenário educacional em defesa da verdadeira emancipação

do povo negro na sociedade de maneira que sejam preenchidos os lapsos do desconhecimento da história afro-brasileira, há séculos ocultada pelas autoridades, e para retratar as injustiças de modo a promover a inclusão racial. Assumindo, dessa forma, a responsabilidade conjunta na construção de uma convivência social mais justa e solidária.

É essencial a mudança de conceitos e atitudes com o intuito de reparação dos erros históricos cometidos contra o povo negro para a transformação da realidade brasileira. Vale aqui reforçar, especialmente aos educadores, para quem intenciono direcionar essa pesquisa, parafraseando Angela Davis, que, embora não praticar o racismo seja fundamental, não é suficiente, é preciso verdadeiramente defender e militar em favor da igualdade racial.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Camadas de memória do livro yiddish no Brasil. **Arquivo Maaravi: Revista Digital De Estudos Judaicos Da UFMG**, 15(28), p. 156–169, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/1982-3053.2021.36590>>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BAIRRO, C. C. de. **Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história**. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/BAIRRO.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. Apresentação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 370. 1993.

BOMENY, H. M. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 138-166.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília – DF, 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais>

_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>.
Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/.../2012/lei/12711.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da Educação: História.** 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Portaria Normativa MEC nº 7,** de 5 de abril de 2007 (Alterada). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3542-portaria-normativa-n%C2%BA-7-de-5-de-abril-de-2007>>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programas do Livro.** Sobre os Programas do Livro. 2017a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>>. Acesso em 06 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional do Livro Didático:** Histórico. 2017b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o.>>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático.** 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento . **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 17 set. 2022.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 79-106.

CASTRO, Y. P. Também Mulher, Imagem de Deus. In: QUINTAS, F. (Org.). **Mulher Negra: preconceito, Sexualidade e Imaginário**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, p. 85-89, 1995.

CAVALLEIRO, E. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de Português (LM). In: CORACINI. (Org.). **Interdiscursividade e identidade no discurso didático-pedagógico** (língua materna e língua estrangeira). Periódicos Unicamp, n. 36, p. 147-158, jul/dez. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639319>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

CPDOC/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945** – Diretrizes do Estado Novo (1937 – 1945). Instituto Nacional do Livro. 2020. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/INL>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CRUSOÉ, N. M. de C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista - BA, ano II, n. 2, p. 105-114, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 12 dez. 2021.

DUARTE, E. de A. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 63-78, dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4368>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 5ª ed. Curitiba: Positivo Soluções Didáticas Ltda, 2010. Versão Digital.

FERREIRA, G. D. F.; ALVES, E. F. O corpo negro como lócus da negação da identidade. **Revista Graphos: Imagens da mulher no Ocidente**, João Pessoa, v. 20, n. 2, p. 175-189, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2018v20n2.44131>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FERREIRA, R. de C. C. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. Tese (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, p. 139. 2008.

FILGUEIRAS, J. M. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **História da Educação**. Santa Maria, v. 19, n. 45, p. 85-102, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592015000100085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GIL, A. C. (1946). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política. In: IBERNÓN, F. (Org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 65-75.

GOMES, N. L. Programa Ações Afirmativas na UFMG – Brasil: uma estratégia de resistência negra na diáspora africana. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8, 2004, Coimbra, Portugal. **Anais...** Coimbra: Centro de Estudos Sociais (CES), 2004. p. 1-19. Disponível em: <www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/NilmaGomes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. In: **A Cor da Cultura**, 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, vol. 6-7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <[/cadpau_1996_6.7_5_GOMES.pdf](http://www.cadpau.org.br/cadpau_1996_6.7_5_GOMES.pdf)>. Acesso em 28 jan. 2020.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 5. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 18 abr. 2022.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília: Anpocs, n. 2, p. 223-244, 1983. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

GONZALEZ, L. Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 25-44.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 55-77.

HADDAD, F.; GOMES, N. L.; CHAGAS, M. OBSERVATÓRIO DA CORONACRISE. Live (54 min). Como a pandemia atinge a população negra. Realizada pela Fundação Perseu Abramo. 2020. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/2020/05/12/como-a-pandemia-afeta-mais-a-populacao-negra-e-tema-do-observatorio/>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaraeira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Cultura Popular e Identidade: que “negro” é esse na cultura negra? In: HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 335-349.

HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 5-12, mai. 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1092>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

KOUTSOUKOS, S. S. M. **Zoológicos humanos**: gente em exibição na era do imperialismo [online]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786586253313>. Acesso em: 05 jan. 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 27-53.

MARTINS, S. P. **Manual do Trabalho Doméstico**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MELO, G. C. V. de; MOITA LOPES, L. P. da. “Você é uma morena muito bonita”: a trajetória textual de um elogio que fere. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: Unicamp/IEL/Setor de Publicações, v. 54, n. 01, p. 53-78, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-18134345161352>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

MONTEIRO, J. L. Os significados do lexema negro segundo abonações dos escritores brasileiros. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 1–10, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9100>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MULLER, T. M. P. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.57232>>. Acesso em: 14 maio 2022.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, pág. 51-66, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: 10.11606/issn.2316–901X.v0i62p20–31. Acesso em: 12 abr. 2021.

OLIVEIRA, L. F. de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**: Descolonizar a educação, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2021.

ORLANDI, E. P. (1942). **As Formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAIVA, C. E. A. O habitus do corpo: futebol e negritude no Brasil. **Cadernos de Campo**: Revista de Ciências Sociais (Unesp), Araraquara, v. 17, p. 89-102, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/issue/view/510/93>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

PINHEIRO, L.; LIRA, F.; REZENDE, M.; FONTOURA, N. **Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI**: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD contínua. Brasília, DF: IPEA, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9538>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RAMACCIOTTI, B. L.; CALGARO, G. A. Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito. **Sequência**: Estudos jurídicos e políticos [online], Florianópolis, 2021, v. 42, n. 89. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2177-7055.2021.e72871>>. Epub 14 Mar 2022. ISSN 2177-7055. <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2021.e72871>. Acesso em: 20 set. 2022.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo: Epub, v. 29, n. 1, p. 125-146, 22 set. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SANTOS, E. Q.; MOREIRA, N. R. Recontextualização da política curricular para a educação das relações étnico-raciais. **REVISTA DA FAEBA**, v. 28, n. 54, p. 28-42, 30 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/6179>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SANTOS, J. de J. Formação de professores: uma análise discursiva de documentos oficiais. **Revista Virtual de Letras**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 125-147, jul. 2018. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/458.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático**: O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, L. D. O. da; MOREIRA, N. R. O CONTEXTO DISCURSIVO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: relações étnico-raciais. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.] v. 12, n. 2, p. 277-288, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.41876. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2019v12n2.41876>. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, M. A. O Cotidiano das Mulheres Negras a partir de Suas Narrativas: as experiências e formação de Araraquarenses. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, Ano III, v. 06, n. 06, p. 69-79, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/issue/view/183>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SILVA, P. V. B. da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, E. F. de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCN. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 5. ed. São Paulo: Selpro Negro Edições, 2001.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, ASU (Universidade Estadual do Arizona), v. 26, n. 83, p. 1-16, 23 jul. 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>>. Acesso em: 20 set. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – Texto “A árvore de cabeça para baixo (uma história da Costa do Marfim)”

Ler é descoberta

Os mitos gregos estão entre os mais conhecidos no mundo. Entretanto, há mitos de diferentes culturas, entre eles os de índios brasileiros, de povos africanos, de chineses, japoneses, egípcios.

Conheça, a seguir, um mito africano que explica a origem do baobá, uma árvore gigantesca, de 20 metros de altura, comum nas savanas africanas. Seu tronco pode alcançar mais de 10 metros de diâmetro e é rico em reservas de água. Suas folhas, flores, frutos e sementes são comestíveis e têm inúmeros usos medicinais. O baobá pode viver mais de 2 mil anos.

A árvore de cabeça para baixo
(uma história da Costa do Marfim)

Nos primórdios da vida, o Criador fez surgir tudo no mundo. Ele criou primeiro o baobá, e só depois continuou a fazer tudo existir.

Mas ao lado do baobá havia um charco. O Criador havia plantado o primogênito bem perto de uma região alagadiça. Sem vento, a superfície daquelas águas ficava lisa como um espelho. O baobá se olhava, então, naquele espelho d'água. Ele se olhava, se olhava e dizia insatisfeito:

— Por que não sou como aquela outra árvore?

Ora achava que poderia ter os cabelos mais floridos, as folhas, talvez, um pouco maiores.

O baobá resolveu, então, se queixar ao Criador, que escutou por uma, duas horas as suas reclamações. Entre uma queixa e outra, o Criador comentava:

— Você é uma árvore bonita. Eu gosto muito de você. Me deixe ir, pois preciso continuar meu trabalho.

Mas o baobá mostrava outra planta e perguntava: Por que suas flores não eram assim tão cheirosas? E sua casca? Parecia mais a pele enrugada de uma tartaruga. E o Criador insistia:

— Me deixe ir, você para mim é perfeito. Foi o primeiro a ser criado e, por isso, tem o que há de melhor em toda criação.

Mas o baobá implorava:

— Me melhore aqui, e um pouco mais ali...

O Criador, que precisava fazer os homens e os outros seres da África, saía andando. E o baobá o seguia onde quer que ele fosse. Andava pra lá e pra cá. (É por isso que essa árvore existe por toda a África.)

O baobá não deixava o Criador dormir. Continuava e continuava, e continuava sempre a implorar melhorias.

Justo a árvore que o Criador achava maravilhosa, pois não era parecida com nenhuma outra, nunca ficava satisfeita! Até que, um dia, o Criador foi ficando irritado, irritado, mas muito irritado, pois não tinha mais tempo pra nada. Ficou irado mesmo. E aí então se virou para o baobá e disse:

— Não me amole mais! Não encha mais a minha paciência. Pare de dizer que na sua vida falta isso ou aquilo. E cale-se agora.

Foi então que o Criador agarrou o baobá, arrancou-o do chão e o plantou novamente. Só que... dessa vez, foi de ponta-cabeça, para que ele ficasse de boca calada.

Isso explica sua aparência estranha; é como se as raízes ficassem em cima, na copa. Parece uma árvore virada de ponta-cabeça!

Até hoje dizem que os galhos do baobá, voltados para o alto, parecem braços que continuam a se queixar e a implorar melhorias para o Criador. E o Criador, ao olhar para o baobá, enxerga a África.

Chris Heller/Corbis LatinStock



Baobás, em Madagascar, na África.

(Georges Gnieka. In: Heloisa Pires Lima e outros. *A semente que veio da África*. São Paulo: Salamandra, 2005. p. 14-17)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009a, p. 17).

ANEXO B – Poema “Toada de ternura”

CAPÍTULO 1

A palavra no reino da ternura

Pela palavra se comunica, pela palavra se informa. Pela palavra se olha, se chama pelo outro. Pela palavra se brinca, se cria, se inventa um mundo novo. Pela palavra me descubro, pela palavra me invento, pela palavra eu sou: sou poeta!

Toada de ternura

*Meu companheiro menino,
perante o azul do teu dia,
trago sagradas primícias
de um reino que vai se erguer
de claridão e alegria.*

*É um reino que estava perto,
de repente ficou longe;
não faz mal, vamos andando,
porque lá é nosso lugar.*

*Vamos remando, Leonardo,
porque é preciso chegar.
Teu reino ferindo a noite
vai construindo a manhã.
Na proa do teu navio,
chegaremos pelo mar.*

*Talvez cheguemos por terra,
na poeira do caminhão,
um doce rastro varando
as fomes da escuridão.
Não faz mal se vais dormindo,
porque teu sono é canção.*

Para Leonardo, um menino meu amigo

*Vamos andando, Leonardo.
Tu vais de estrela na mão,
tu vais levando o pendão,
tu vais plantando ternuras
na madrugada do chão.*

*Meu companheiro menino,
neste reino serás homem,
um homem como teu pai.
Mas leva contigo a infância,
como uma rosa de flama
ardendo no coração:
porque é da infância, Leonardo,
que o mundo tem precisão.*

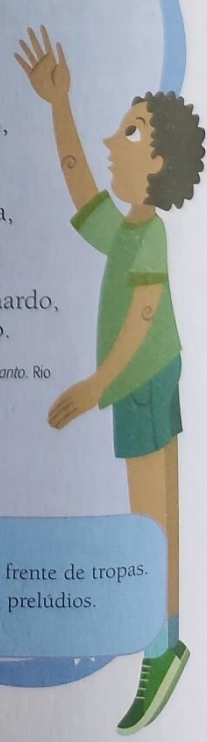
(Thiago de Mello. Faz escuro mas eu canto. Rio de Janeiro: Record, s.d. p. 27-8.)

flama: chama.

pendão: bandeira, estandarte ou símbolo que vai à frente de tropas.

primícias: primeiras coisas de uma série; começos, prelúdios.

toada: canto, cantiga.



ANEXO C – Crônica “Povo”, de Luis Fernando Veríssimo

CAPÍTULO

3

O povo: suas cores, suas dores

De repente, aquela pessoa acostumada a tantas regalias — roupa lavada, casa limpa, comida feita — tem um sentimento diferente: quer ser como todas as pessoas, quer ser povo. Será isso possível?

Povo

- Geneci...
- Senhora?
- Preciso falar com você.
- O que foi? O almoço não estava bom?
- O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.
- Aqui na cozinha?
- Aqui mesmo. O seu patrão não pode ouvir.
- Sim, senhora.
- Você...
- Foi o copo que eu quebrei?
- Quer ficar quieta e me escutar?
- Sim, senhora.
- Não foi o copo. Você vai sair na escola, certo?
- Vou, sim senhora. Mas se a senhora quiser que eu venha na terça...
- Não é isso, Geneci!
- Desculpe.
- É que eu... Geneci, eu queria sair na sua escola.
- Mas...
- Ou fazer alguma coisa. Qualquer coisa. Não aguento ficar fora do Carnaval.
- Mas...



Filipe Rocha

- Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas? Qualquer coisa.
- Se a senhora tivesse me falado antes...
- Eu sei. Agora é tarde. Para a fantasia e tudo o mais. Mas eu improviso uma baiana. Deusa grega, que é só um lençol.
- Não sei...
- Saio na bateria. Empurrando alegoria.
- Olhe que não é fácil...
- Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe.
- Tudo bem.
- Eu também sou povo, Geneci! Quando vejo uma escola passar, fico toda arrepiada.
- Mas a senhora pode assistir.
- Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa. Sentir o que o povo sente. Vibrar, cantar, pular, suar.
- Olhe...
- Por que só vocês podem ser povo? Eu também tenho direito.
- Não sei...
- Se precisar pagar, eu pago.
- Não é isso. É que...
- Está bem. Olhe aqui. Não preciso nem sair na avenida. Posso costurar. Ajudar a organizar o pessoal. Ajudar no transporte. O Alfa Romeo está aí mesmo. Tem a Caravan, se o patrão não der falta. É a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer "a minha escola...". Eu teria assunto para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.
- Tratou, sim senhora.
- Meu Deus, a ama de leite da minha mãe era preta!
- Sim, senhora.
- Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faço qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.
- Bom, se a senhora está mesmo disposta...
- Qualquer coisa, Geneci.
- É que o Rudinei e Fátima Araci não têm com quem ficar.
- Quem?
- Minhas crianças.
- Ah.
- Se a senhora pudesse ficar com eles enquanto eu desfilo...
- Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.
- Eu posso trazer elas e...
- Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.



ala: fila, fileira, partes de uma escola de samba, de um batalhão, de um prédio, etc.

alegoria: no carnaval, cada uma das figuras ou ornamentações que ilustram o enredo de uma escola de samba.

ama de leite: mulher que amamenta filho ou filha de outra mulher.

(Luis Fernando Veríssimo. *O melhor das comédias da vida privada*. Rio de Janeiro: Objetiva. © Luis Fernando Veríssimo.)

ANEXO D – Crônica “Na escuridão miserável”, de Fernando Sabino

Produção de texto

A CRÔNICA (I)

Leia este texto, de Fernando Sabino:

Na escuridão miserável

Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava, enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma

negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

— O que foi, minha filha? — perguntei, naturalmente, pensando tratar-se de esmola.

— Nada não senhor — respondeu-me, a medo, um fio de voz infantil.

— O que é que você está me olhando aí?

— Nada não senhor — repetiu. — Tô esperando o ônibus...

— Onde é que você mora?

— Na praia do Pinto.

— Vou para aquele lado. Quer uma carona?

Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:

— Entra aí, que eu te levo.

Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para a frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:

— Como é o seu nome?

— Teresa.

— Quantos anos você tem, Teresa?

— Dez.

— E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?

— A casa da minha patroa é ali.

— Patroa? Que patroa?

Pela sua resposta, pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava roupa, varria a casa, servia à mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite.

— Hoje saí mais cedo. Foi jantarado.

— Você já jantou?

— Não. Eu almocei.

— Você não almoça todo dia?

— Quando tem comida pra levar, eu almoço; mamãe faz um embrulho de comida pra mim.

— E quando não tem?

— Quando não tem, não tem — e ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esqueléticas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem-nutridos — um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês:

— Mas não te dão comida lá? — perguntei, revoltado.

— Quando eu peço eles dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse para eu não pedir.

— E quanto é que você ganha?

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro. Ela mencionara uma importância ridícula, uma ninharia, não mais que alguns trocados. Meu impulso era voltar, bater na porta da tal mulher e meter-lhe a mão na cara.



Alexandre Campbell/Folha Imagem

— Como é que você foi parar na casa dessa... foi parar nessa casa? — perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da praia do Pinto. Ela disparou a falar:

— Eu estava na feira com mamãe e então madame pediu para eu carregar as compras e aí no outro dia pediu pra mamãe pra eu trabalhar na casa dela, então mamãe deixou porque mamãe não pode deixar os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, obrigado.

Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se logo na escuridão miserável da praia do Pinto.

(In: *A companheira de viagem*, 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 135-7)

Jardim Botânico e praia do Pinto: dois bairros da cidade do Rio de Janeiro.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 78-80).

ANEXO E – Textos I e II do Capítulo 3 sobre Linguagem publicitária

CAPÍTULO 3

Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário

Você está no supermercado diante de dezenas de latas de refrigerante e, de repente, com muita segurança, escolhe uma determinada marca sem nem olhar o preço. O que teria motivado sua escolha? Seria o visual "jovem" da lata? Ou a marca da bebida, que era uma palavra "simpática"? Ou será que você, inconscientemente, associou o refrigerante a uma propaganda que tinha visto na TV, na qual dois jovens, que não se conheciam, ficaram apaixonados um pelo outro depois de tomarem a tal bebida?

Texto I

Linguagem publicitária

A mensagem publicitária é o braço direito da tecnologia moderna. É a mensagem de renovação, progresso, abundância, lazer e juventude, que cerca as inovações propiciadas pelo aparato tecnológico.

Ao contrário do panorama caótico do mundo apresentado nos noticiários dos jornais, a mensagem publicitária cria e exhibe um mundo perfeito e ideal [...]. Tudo são luzes, calor e encanto, numa beleza perfeita e não perecível.

[...]

Como bem definiu certa vez um gerente de uma grande agência francesa, publicidade é "encontrar algo de extraordinário para falar sobre coisas banais". O que cabe à mensagem publicitária, na verdade, é tornar familiar o produto que está vendendo, ou seja, aumentar sua banalidade, e ao mesmo tempo valorizá-lo com uma certa dose de "diferenciação", a fim de destacá-lo da vala comum. Acima de tudo, publicidade é discurso.



linguagem, e portanto manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas, utilizando-se mais da linguagem do mercado que a dos objetos. [...]

Há cerca de um século, a publicidade limitava-se a dizer que "na rua tal, número tal, vende-se tal coisa" [...], mas logo se afastou desse modelo, passando a adotar uma lógica e uma linguagem próprias, nas quais a sedução e a persuasão substituem a objetividade informativa. Um bom exemplo é a mensagem do rum Cressotado, que podia ser vista nos bondes da década de 1950 [...].

Com a dominação definitiva da cultura ocidental pela sociedade de consumo, a publicidade criou um novo tipo de universo de Copérnico: as coisas não gravitam em torno do homem; é o homem que gira em torno delas, seus novos ídolos. De mãos dadas com a taumaturgia publicitária, a sociedade da era industrial produz e desfruta dos objetos que fabrica, mas sobretudo sugere atmosferas, embelezando ambientes e artificializa a natureza — que vende de água mineral a sopinhas enlatadas.

Possuir objetos passa a ser sinônimo de alcançar a felicidade: os artefatos e produtos proporcionam a salvação do homem, representam bem-estar e êxito. Sem a aureola que a publicidade lhes confere, seriam apenas bens de consumo, mas mitificados, personalizados, adquirem atributos da condição humana.

Em sua forma de interagir, a linguagem publicitária se caracteriza pelo reforço do individualismo. Ao concentrar o receptor em si próprio, egoisticamente — ou, quando muito, nos "seus" —, está dizendo que o que interessa é sua roupa, sua casa, sua saúde. A mensagem quer persuadir o receptor a realizar uma ação predeterminada e para isso usa uma linguagem autoritária, na qual se destaca o uso do modo verbal imperativo. Fora do âmbito da publicidade, no cotidiano, a ordem "faça isso" é pouco usada, preferindo-se as formas eufemísticas: "Por favor, quer me passar o sal". Na publicidade, no entanto, o receptor obedece a ordens categóricas sem protestar: "Compre na Mesbla", "Abuse e use C&A".

Texto 2

A publicidade trabalha com *modelos*: modelos de beleza, de sensualidade, de elegância, de cor, de jeito de falar, de andar, de se alimentar, de namorar, enfim, modelos para todas as situações da vida.

O importante, na publicidade, não é o fato de apresentar, mas o de *impor* esses modelos como os únicos. Aquele que não se adapta a essas normas tem a sensação de estar marginalizado, excluído, acometido do que se denomina sentimento de culpa na cultura, isto é, sofre por ser muito alto, muito baixo, gordo, careca, feio; por não ter o penteado da moda, a roupa da época, o carro novo. Tudo isso, por sua vez, gera uma compulsão: render-se ao imperativo do poder totalitário dos modismos, que atinge, evidentemente, os mais fracos com mais facilidade.

Poesia-anúncio nos bondes

Veja como era o texto do anúncio mencionado no texto I:

Veja, ilustre passageiro,
o belo tipo fazeiro,
que o senhor tem ao seu lado.
No entanto, acredite,
quase morreu de bronquite
Salvou-o o Rum Cressotado.

eufemístico: relativo a eufemismo, ou seja, a uma forma mais agradável ou menos chocante de dizer algo que geralmente causa constrangimento.

mediação: ato de agir como intermediário entre pessoas, grupos, países, etc.

mitificado: o que se mitificou, que se tornou um mito.

receptor: aquele que recebe a mensagem, o mesmo que interlocutor.

taumaturgia: arte de atrair ou impressionar as pessoas com milagres ou atos excepcionais.

vala: escavação de forma alongada e mais ou menos profunda; cova; buraco.

(Nelly de Carvalho. Publicidade — A linguagem da sedução. São Paulo: Alfa, 1996, p. 113.)

A publicidade, especialmente a de TV, veicula valores: a raça branca (dominante) é transmitida, por exemplo, como a única bela, modelar, válida. No Peru, na África, no Nordeste brasileiro, a criança branca de olhos azuis, docemente cuidada por sua mãe loira, de cabelos sedosos e aveludados, é o tipo ideal de publicidade.

(Ciro Marcondes. *Televisão — A vida pelo vídeo*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1988, p. 79.)

compulsão: desejo irresistível de fazer alguma coisa ou de comportar-se de determinada forma.

totalitário: relativo ao totalitarismo; o mesmo que ditatorial.



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 160-162).

ANEXO F – Poema “Branco, preto, amarelo”, de Itzhac Leibush Peretz

UNIDADE 4

Ser diferente

Branco, preto, amarelo

Branco, preto, amarelo,
Vamos misturar as cores.
De um só pai nós descendemos,
São irmãos todos os homens.

Um só Deus criou a todos,
Uma pátria só – o mundo.
São irmãos todos os homens,
Isso está bem constatado.

São irmãos todos os homens,
Branco, preto, amarelo.
Diferentes são as cores,
Mas igual é a natureza.

Tudo igual por toda parte,
Já mil vezes o escutei.
E da fala até o ato
E da terra até o céu.

São iguais todos os homens,
Branco, preto, amarelo.
Povos, raças – diferenças
São histórias inventadas.

12 Assista ao vídeo *O povo brasileiro*, a fim de colher ideias que vão ajudá-lo a compreender melhor o tema desta unidade.



(Itzhac Leibush Peretz. In: *Diversos hebraicos*. Tradução e adaptação de Tatiana Belinky e Mira Perlov. São Paulo: Scipione, s.d. p. 49.)

Paul Jans/Getty Images

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012b, p. 190).

ANEXO G – Texto “Serviço de negro”, de Jaime Pinsky

CAPÍTULO 3

Cores e dores do preconceito

“Se podia ser coisa de portugueses”, “Chega lá, neguinho”, “Você tá pior que Judica, mano?”
“É negro, mas tem alma de branco”, “A sapu sata sem entender nada.”
Quem nunca ouviu frases como essas? Nem sempre quem as fala tem a intenção de ofender ou
magnar, porém será que elas não ocultam algum tipo de preconceito?



Você vai ler, a seguir, dois textos: o primeiro é de autoria do historiador e editor Jaime Pinsky; o segundo é uma entrevista com a filósofa negra Sueli Carneiro.

Texto 1

Serviço de negro

Um garoto negro termina um serviço que lhe havia sido solicitado e, orgulhosamente, garante ter feito “serviço de branco”. Várias moças respondem a anúncio para secretária, algumas perguntam se podem ser entrevistadas, “mesmo sendo negras”. Ser negro ou mulato e caminhar pela cidade é considerado “atitude suspeita” por muitos policiais. Como dizia um conhecido — para meu horror e indignação dos demais participantes da conversa: “Não tenho nada contra o negro ou o nordestino, desde que saibam seu lugar”. E esse lugar, claro, é uma posição subalterna na sociedade.

216

Não se esqueça: o preconceito, como a noção de superioridade, é relativo. O que é considerado superior por um grupo é inferior por outro. Assim, o preconceito não é uma característica intrínseca de uma pessoa, mas uma construção social que varia de acordo com o contexto. Quando passamos da ideia à ação, isto é, quando não apenas dizemos que o outro é inferior, mas agimos como se ele fosse, estamos discriminando as pessoas e os grupos por conta de uma característica que atribuímos a eles.

De uma forma mais precisa podemos dizer que o discurso preconceituoso procura enquadrar as diferentes minorias, a partir de um julgamento decorrente de generalização não demonstrada. Mas isso não importa à pessoa preconceituosa. Afirmações do tipo “os portugueses são burros”, “os italianos são grossos”, “os árabes, desonestos”, “os judeus, sovras”, “os negros, inferiores”, “os nordestinos, atrasados”, e assim por diante, têm a função de contrapor o autor da afirmativa como a negação, o oposto das características atribuídas ao membro da minoria. Assim, o preconceituoso, não sendo português, considera-se inteligente; não sendo italiano, acredita-se fino; não sendo árabe, julga-se honesto; não sendo judeu, se crê generoso. E convicto de sua superioridade racial, por não ser negro, e de sua superioridade cultural, por não ser nordestino.

É importante notar que, a partir de uma generalização, o preconceito enquadra toda uma minoria. Assim, por exemplo, “todos” os negros seriam inferiores, não só alguns. A inferioridade passaria a ser uma característica “racial”, inerente a todos os negros. E se o preconceituoso conhece um negro que, a seu juízo, não é inferior, acaba reconhecendo que aquele, especificamente, é igual “apesar de negro”, ou seja, uma exceção que justifica a regra. E o preconceito é tão forte que acaba assimilado pela própria vítima. É o caso do garoto que garantiu ter feito “serviço de branco”. Ou do imigrante que nega sua origem. Ou, ainda, da mulher que reconhece sua “inferioridade”.

Quando se fala de minorias tem sempre um gaiato que diz que as minorias são maioria, pois se somarmos as mulheres aos negros, aos migrantes e aos outros já teríamos uma ampla maioria. Teríamos, sim, se estivéssemos falando de matemática e não de preconceito. [...] É evidente que o total de pessoas atingidas pelo preconceito constitui a maioria numérica da sociedade, principalmente se nela incluirmos as mulheres, ainda fruto de preconceitos machistas elementares (“mulher não sabe dirigir”, “mulher é objeto”) são apenas alguns dos mais correntes. Se somarmos as mulheres aos negros, nordestinos e descendentes de algumas das nacionalidades já mencionadas, as “minorias” se transformam em esmagadora maioria.

Seria, pois, errado falar em minorias? Não, uma vez que o conceito de minoria é ideológico, socialmente elaborado e não aritmeticamente constituído. Isto quer dizer que o negro de que se fala não é o negro concreto, palpável, mas aquele que está na cabeça do preconceituoso. E isto tem raízes históricas profundas.

[...]

Jaime Pinsky Jr. Jaime Pinsky, org. 12 faces do preconceito. São Paulo: Contexto, 2000. p. 21-2.

Braziliana: a mistura que deu certo

O povo e a cultura brasileira são muito valorizados no exterior. Em geral, somos vistos como um povo cuja mistura de etnia, cultura, linguagem, música, religião, geografia, etc., resulta num certo requesito de criatividade.

Nos quatro gêneros de literatura fazem parte do povo brasileiro, entre 1920 e 1950:

- africanos: 4 milhões
- portugueses: 1,7 milhões
- indianos: 1,5 milhões
- espanhóis: 700 mil
- alemães: 295 mil
- japoneses: 243 mil
- americanos: 200 mil
- outros: 450 mil

Fonte: Renato Duarte, O povo do Brasil — Brasil, São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 23.

217

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 216-217).

ANEXO H – Entrevista de Sueli Carneiro: “Uma guerreira contra o racismo”

Texto 2

Uma guerreira contra o racismo

Caros Amigos — Qual foi sua primeira experiência direta com o racismo?

Sueli Carneiro — Olha, ser negro, nascer negro, é estar sistematicamente ao longo de toda a vida sofrendo processos de discriminação. [...] Na escola se dá a primeira situação franca, concreta: “Negrinha”, “Pelé”, “Cabelo de Bombril”.

Caros Amigos — Dentro do mesmo estrato social em que vocês viviam, ou seja, no meio operário, havia racismo por parte das famílias brancas?

Sueli Carneiro — Como a pobreza equaliza certas condições, existe um grau de solidariedade e fraternidade superior ao das classes mais privilegiadas. Porém quando há uma situação de conflito, é a cor o elemento utilizado para agredir, para distinguir. Por exemplo, você tem seus vizinhos, vocês festejam juntos, um batiza o filho do outro, vocês almoçam juntos nos fins de semana, mas, assim que aparece uma situação de conflito, surgem as afirmações: “Só podia ser negro mesmo”. [...]

Caros Amigos — Você sentia isso em seu bairro?

Sueli Carneiro — Havia mais do que isso. Havia um tipo de atitude. O branco pobre, apesar de sua pobreza, tem um sentimento de superioridade frente ao negro. É algo mais ou menos assim: “Poderia ser muito pior, além de pobre eu poderia ser preto...”. Há esse sentimento de superioridade, em qualquer classe social.

Caros Amigos — Sua família discutia a questão racial?

Sueli Carneiro — Não era exatamente discutida. Meus pais tinham um ideário: “Você não pode deixar se humilhar porque é negro” [...]. Tinha, então, um código de conduta que tinha que ser observado, você não podia aceitar discriminação, mas também tinha toda uma ideologia que passava pelo “temos de ser melhores porque somos negros, temos de ser mais morais, mais generosos, mais éticos, mais perfeitos; não podemos errar, temos de ser os melhores alunos etc.”. Quer dizer, tínhamos de ser melhores para ser tratados de forma igual. [...]

Caros Amigos — Muitos dos traços que você mencionou de formação familiar lembram a de uma família de imigrantes que tenta se estabelecer num país estrangeiro. Você diria que, de certa maneira, os negros do Brasil são como estrangeiros com relação à sociedade branca?

Sueli Carneiro — É muito mais do que isso. Uma das coisas cruéis e perversas que se faz neste país é comparar a situação do escravo com a do imigrante, como se fosse possível estabelecer algum parâmetro de comparação para uma situação em que você imigra, ainda que esteja abandonando condições muito difíceis de guerra, de pobreza, de miséria, até de racismo, de intolerância de qualquer natureza, mesmo chegando no outro país nessas condições e, a despeito de tudo o que você possa ter perdido, há uma coisa que não está perdida, que é a sua humanidade. Já a condição escrava coloca esse limite, o limite da desumanização de um ser humano. Além do desenraizamento, além da aculturação, há a perda da condição humana, porque o negro era um objeto de trabalho. Na verdade, só adquirimos condição humana a partir de 1888, quando deixamos de ser escravos — a condição de objeto produz sequelas profundas e demanda muito tempo para resgatar a autoestima [...]

218

Do ponto de vista histórico é um fato muito recente, uma experiência que, para cicatrizar, ainda leva muito tempo [...].

(Caros amigos, fev. 2000. Entrevista “Uma guerreira contra o racismo”. In: Rodolfo Ilari. *Introdução ao estudo do léxico*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 141-2)

equalizar: uniformizar, igualar.

estrato: camada; indivíduos de um mesmo grupo social.

ideário: conjunto de ideias, programa de ação.

parâmetro: norma, padrão.

sequela: consequência, resultado, efeito de uma causa.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

ANEXO I – Texto “O almoço”, de Mirna Pinsky

CAPÍTULO

2

Racismo? Estou fora!

“Só podia ser coisa de português”, “Chega aí, neguinho”, “Você tá pior que judeu, mano?”, “É negro, mas tem alma de branco”, “A japa saiu sem entender nada”. Quem nunca ouviu frases como essas? Nem sempre quem as fala tem a intenção de ofender ou magoar; porém será que elas não ocultam algum tipo de preconceito?

Você vai ler, a seguir, dois textos: o primeiro é um texto literário, ficcional, da escritora Mirna Pinsky; o segundo é uma entrevista com a filósofa negra Sueli Carneiro.

TEXTO I

O almoço

O almoço na casa de Juliana já estava na mesa quando Tânia chegou correndo. Tinha conseguido driblar o pai. Sem saber o que a mãe dissera para Tânia, seu José havia consentido na ida dela à casa da nova amiga. Tânia sabia que a mãe não deixaria isso muito barato, mas a bronca só iria ocorrer no fim da tarde e até lá poderia se divertir muito.

[...]

A fome era muita. Só de olhar aquele bife suculento, o estômago relaxava. Aceitou tudo quanto lhe puseram no prato e não recusou quando ofereceram bis. E o bolo de chocolate! Quem é que podia resistir a três pedaços de bolo de chocolate, quando a última vez que lembrava de ter comido bolo de chocolate fora na festa da madrinha, tanto tempo atrás?

Depois do almoço não conseguia se mexer direito. Não queria fazer nada. Só ficar jiboando. [...]

Pouco mais tarde, voltou Rafael acompanhado de Zezinho. Rafael era o irmão mais velho de Juliana. As duas tinham planejado visitar o riozinho, lugar onde Tânia pensava fazer uma cabana. Mas acharam melhor aceitar o convite dos meninos para uma partida de corrida com dados. Se recusassem, Rafael desconfiaria, acabaria seguindo as duas e elas não queriam que ninguém soubesse de seus planos.



© Pascal Deloche/Getty Images/Corbis/LatinStock

Tânia não se ajeitou bem com os dados. Confundiu o seis com o cinco e andou seis casas. Rafael corrigiu. Na vez seguinte, novamente. E Rafael voltou uma casa com a peça de Tânia. Mas as meninas não estavam muito entusiasmadas com o jogo. Preferiam visitar o recanto escondido perto do riozinho que Tânia conhecia e confiara à nova amiga. Por isso, elas demoravam a jogar. Nunca sabiam que tinha chegado a vez delas. Criou-se um clima de má vontade em volta da partida. Os meninos irritavam-se com a distração das duas. As meninas se chateavam por terem que ficar ali. Na quinta vez que Tânia trocou o resultado do dado, Rafael não aguentou e explodiu:

— Ah! Essa negrinha não acerta nunca, pô!

Juliana ficou vermelha feito um pimentão. Levantou-se e começou a gritar para o irmão:

— Não fala assim com a minha amiga, viu? Ela é *minha* amiga! — E chamando Tânia, sentou-se na rede, recusando-se a jogar.

Juliana estava mesmo muito brava com o irmão. Ofendendo aquela amiga que ela tinha acabado de fazer e que tinha ideias tão boas para brincarem. Nem respondeu quando ele convidou as duas para o esconde-esconde.

Tânia gostou muito da amiga depois daquela hora. Mais do que já vinha gostando. Aquela dor que sentia quando a chamavam de negra, daquele jeito, daquele jeito xingado, como se estivessem chamando ela de suja, de ladrona, de asquerosa, a amiga tinha percebido bem. Melhor até do que sua mãe, que parecia não se importar quando alguém dizia — e ela ouvira muitas vezes — que preto, quando não suja na entrada, suja na saída. Ou quando diziam que coisa malfeita era “trabalho de preto”. Doía, e doía muito, mas só que o pai e a mãe dela não diziam nada. Parece que nem escutavam. Ela tinha vontade de dizer que tanto preto quanto branco erravam e acertavam da mesma maneira. Que tanto fazia ser preto quanto branco, porque não era a cor da pele que ia fazer ela acertar ou errar. Ou jogar certo ou jogar errado, como tinha acontecido pouco antes. Mas, no fundo, ela sentia uma pontinha de timidez por ser preta e tinha a impressão de que se não brigasse, não reclamasse, todo mundo ia esquecer de que ela tinha aquela cor. [...]

(Mirna Pinsky. *Nó na garganta*. São Paulo: Atual, 1991. p. 25-7.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012b, p. 210-211).

ANEXO J – Reportagem sobre o episódio de racismo que ocorreu com Daniel Alves

CAPÍTULO

PRECONCEITO INVISÍVEL?

2

"No Brasil não há preconceito", é o que ouvimos desde crianças. Será que não existe mesmo ou há preconceito disfarçado? Para quem sofre preconceito, qual dos dois é pior: o assumido ou o disfarçado?

TEXTO 1

Daniel Alves: É hipocrisia negar racismo e criticar #somostodosmacacos

Após ser alvo de atitude racista na partida de futebol entre o Barcelona e o Villarreal, no último domingo (27), o lateral da equipe catalã e da seleção brasileira Daniel Alves disse, em entrevista exclusiva à BBC Brasil, que é hipocrisia criticar a campanha #somostodosmacacos, iniciada nas redes sociais pelo atacante Neymar em defesa do colega de equipe.

Rapidamente, esportistas, jornalistas, apresentadores de TV, artistas famosos e pessoas desconhecidas de todo o mundo aderiram à campanha, publicando e compartilhando fotos com bananas em solidariedade ao jogador. O Futebol Clube Barcelona declarou que "Alves uniu o mundo do esporte contra o racismo".

Por outro lado, também choveram declarações de representantes de movimentos antirracistas e pessoas anônimas criticando a iniciativa. Para eles, dizer que "somos todos macacos" seria uma maneira de reforçar um estereótipo contra o qual os movimentos antirracistas travam uma batalha constante.

"É hipocrisia criticar uma campanha contra o racismo. Os críticos estão se apegando ao contexto (o episódio da banana), e não ao objetivo, que é conscientizar as pessoas de que somos todos humanos e somos todos iguais", disse Daniel Alves.

[...].

Reação em campo

Durante a partida de domingo, Alves bateria um escanteio quando um torcedor do Villarreal atirou uma banana ao campo do estádio El Madrigal. De maneira inusitada, o brasileiro comeu a fruta e continuou a jogada.

Daniel Alves comeu a banana jogada por um torcedor do Villarreal durante partida no domingo. "Foi tão natural e intuitivo, que só depois pensei na preocupação dos meus pais, porque eu nem pensei se tinha alguma coisa na banana", explicou.



© Foto: Gentsch/dpa/Corbis/Alamy

Após a partida, o colega de time e de seleção Neymar ironizou o episódio publicando uma foto dele com o filho e uma banana, que imediatamente mobilizou as redes sociais.

As manifestações de apoio surpreenderam Alves. "Não esperava que as pessoas se envolvessem tanto com esse assunto. Em outras ocasiões em que havia denunciado o racismo, isso não aconteceu. Estava até pessimista com esse aspecto", comentou ele, que se disse alegre porque o racismo no futebol está em pleno debate.

Espanha racista?

Nesta terça-feira (29), as declarações que o jogador fez à imprensa brasileira de que há racismo na Espanha foram contestadas pelo técnico da seleção espanhola, Vicente del Bosque, e pelo presidente do Villarreal, Fernando Ruig.

Em diferentes coletivas de imprensa sobre outros assuntos, eles responderam a Alves afirmando que não há racismo na Espanha e que se tratava de casos isolados.

"Eu não quis generalizar. Não quis dizer que a Espanha seja racista. Mas sim que há racismo na Espanha, porque eu sofro isso em campos (de futebol) diferentes. Não foi um caso isolado", replicou Alves.

Ele disse que há quase seis anos tem denunciado casos de racismo no futebol. "Não sou vítima, nem estou abatido. Isso só me fortalece e vou continuar denunciando atitudes racistas", avisou.

[...]

(Liana Aguiar. De Barcelona para a BBC Brasil, 30/4/2014. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/04/140430_entrevista_daniel_alves_ja_an.shtml. Acesso em: 16/6/2014.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2015b, p. 225-226).

ANEXO K – Depoimento da repórter Izabela Moi sobre o racismo no Brasil

TEXTO 2

Um casal inter-racial ainda passa por constrangimentos em 2014?

Sim. Inacreditavelmente. E o melhor exemplo é estar aqui falando sobre isso, não é? Eu e o Julio estamos juntos há 20 anos. No início do namoro, entrar em um bar ou em um restaurante de mãos dadas era um acontecimento. Mas nós moramos quase cinco anos em Paris e de lá trazemos uma outra visão, muito mais misturada. E a certeza de que nós ainda temos, aqui, um longo caminho até a igualdade.

Há, claro, uma questão de classe que, no Brasil, está muito ligada à cor da pele. Preto é pobre. Ainda espanta as pessoas do nosso círculo cruzarem com o Julio nos mesmos locais, consumindo as mesmas coisas, falando de igual para igual.

Mas o principal aprendizado dessa história de amor "inter-racial" sobra para mim, o lado branco. Porque antes o racismo era invisível e eu, como a grande maioria da população brasileira, negava sua existência. A gente aprende que a pousada na praia tem quarto vago se sou eu quem pergunta; se ele vai na frente, está lotada. Que o restaurante da moda está cheio de mesas "reservadas" quando o Julio pergunta,



mas que o gerente "quebra o galho" quando me vê chegar. Que o corretor de imóveis não acredita que queiramos ver o apartamento caro em um bairro bom de São Paulo, mas muda de ideia quando finalmente conhece a esposa loira do interessado. Que a primeira pergunta que me fazem sobre o Julio, sempre, é se é músico ou jogador. Fora a piadinha recorrente: se você é casada com um negro, é porque "gosta de negão". Nunca ouvi alguém fazer um comentário parecido se o marido é loiro. Também aprendemos que, em São Paulo, se eu saio sozinha à noite, o Julio fica preocupado com assaltos. Mas, se é ele que sai sozinho dirigindo nosso carro, eu fico preocupada com a polícia — preto dirigindo carro bom, se não é famoso, deve ser ladrão.

Izabela Moi, 43 anos, jornalista, casada com Julio Pinheiro, 42, digital expert de uma multinacional (Revista Trip, nº 231.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2015b, p. 226-227).