

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIA ANTAS DOS SANTOS

Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos
de história: um estudo com estudantes do ensino médio

Guarulhos

2017

JULIA ANTAS DOS SANTOS

**Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos
de história: um estudo com estudantes do ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, na linha de pesquisa: sujeitos, saberes e processos educativos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Martins

Guarulhos

2017

Santos, Julia Antas dos

Título: Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos de história: um estudo com estudantes do ensino médio/ Julia Antas dos Santos. – Guarulhos/ 2017.

Páginas

Dissertação (Mestrado em educação – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Martins.

Título em inglês: The senses and the meanings about the condition of Blacks in the History textbooks: a study about the highschool.

1. Livro didático. 2. Relações étnico-raciais. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Sentidos e significados.

JULIA ANTAS DOS SANTOS

**Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos
de história: um estudo com estudantes do ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, na linha de pesquisa: sujeitos, saberes e processos educativos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Martins

Guarulhos, 24 de março de 2017.

Prof.^a Dr.^a Edna Martins (UNIFESP/Guarulhos)

PRESIDENTE

Prof.^a Dr.^o Marcos Antonio Batista da Silva (UNFIEO)

TITULAR EXTERNO

Prof.^a Dr.^o Cleber Santos Vieira

TITULAR INTERNO

Prof.^a Dr.^o Luiz Renato Carreiro

SUPLENTE EXTERNO

Àqueles que me ensinaram o valor da vida e do respeito

Àqueles que são o mesmo que eu

Àqueles que cultivam em mim os mais sinceros sorrisos

Àquele que sempre segura a minha mão

AGRADECIMENTOS

E o momento final está chegando e foram tantos momentos que marcaram esses anos intensos. Foram momentos de dedicação, de aprendizado, de sabedoria, de frustração e de afirmação que me fizeram mais conscientes sobre os meus objetivos nos meus diversos papéis sociais.

À minha família, a minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos queridos, Beatriz e Pedro por serem a razão da minha vida. A todas as minhas tias e tios, primas e primos pelo incentivo, pelos momentos de apoio repleto de amor e pelo respeito pela minha escolha profissional e pessoal.

Aos Marcos agradeço a todos os momentos de conforto, carinho e auxílio que me fortaleceram pra concluir essa fase. Sem suas palavras eu não chegaria nem no começo desse programa.

À Lolla, a Dodo e ao Fred por serem a melhor distração sempre.

À minha orientadora, Edna Martins, pela parceria na realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que, com as disciplinas, ofereceram meios fundamentais para a realização desta pesquisa, em especial a Professora Doutora Marian Dias pelas palavras inspiradoras.

Agradeço o coordenador do programa de pós-graduação da Unifesp professor Dr. Luiz Novaes, ao secretário Erick Dantas pela disponibilidade em esclarecer todas as dúvidas e aflições.

Aos meus colegas de programa que mostraram companheirismos em diversos trabalhos e pesquisas realizadas durante o período de duração das disciplinas do programa, em especial a Vanilda, o Edmundo e o Sidney.

Às minhas amigas de São Paulo.

À todos os meus amigos de Ouro Preto, Belo Horizonte e região que sempre me proporcionam os melhores momentos de descontração, assim como, muitos momentos de reflexão. Em especial eu agradeço a Beatriz e a Jéssica que me acompanham na empreitada acadêmica desde o começo e por serem amigas fiéis; ao Pedro por ser o exemplo de perseverança na área acadêmica e meu conselheiro oficial; a Glívia e o

Guilherme pela amizade confortante e pela Cecília, meu novo amor da vida; a Sarah pela beleza da simplicidade e da amizade.

Aos meus colegas de trabalho pelo companheirismo, em especial o Luciano, por ser além de colega/ amigo, ser meu professor também.

Enfim agradeço a todos que fizeram parte desses momentos.

Na escola primária
Ivo viu a uva
e aprendeu a ler.

Ao ficar rapaz
Ivo viu a Eva
e aprendeu a amar.

E sendo homem feito
Ivo viu o mundo
seus comes e bebes.

Um dia num muro
Ivo soletrou
a lição da plebe.

E aprendeu a ver.
Ivo viu a ave?
Ivo viu o ovo?

Na nova cartilha
Ivo viu a greve
Ivo viu o povo.

© **LÊDO IVO**
In Estação Central, 1964

RESUMO

A lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras, tem uma enorme relevância no que se refere ao conhecimento e a valorização do legado cultural africano para as novas gerações. Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo investigar quais os sentidos e significados acerca do papel dos livros didáticos no que tange a representação dos negros e negras nos livros didáticos de História proposto para estudantes do ensino médio. A metodologia de caráter qualitativo, esteve fundamentada nos referenciais do Materialismo Histórico Dialético e na teoria histórico-cultural de Vygotsky. A coleta de dados foi realizada em duas escolas da zona norte de São Paulo, sendo uma particular e uma pública, com 59 alunos do segundo ano do ensino médio. Como procedimento metodológico foi utilizado um experimento a partir do qual os estudantes produziram redações sobre a temática investigada. Os dados preliminares do estudo demonstraram que estudantes de ambas instituições atribuem sentidos similares ao uso dos livros didáticos de história, apesar das diferentes condições estruturais das escolas participantes, assim como, sentidos e significados equivalentes acerca da representação da população negra nos livros didáticos.

Palavras- chaves: Livro-Didático; Relações Étnico-raciais; Teoria histórico-cultural; sentidos; significados.

ABSTRACT

The law 10.639/03 began the obligation the teaching of african culture, as well, the afro-brazilian culture in the curriculum of brazilians schools, this law also has a huge relevance in the knowledge and appreciation of the African culture legacy for the new generation. In this perspective, the current Master's project aims to investigate about the construction of sense and meanings about the function of the History textbooks and the Black representation in the History textbooks proposed to the high school students, as well as, the role of these learning objects in the teaching- learning process. The research will be qualitative, based on the dialectical historical Materialism references, as the historical- cultural theory based on Vygotsky. The data collection was made in two schools of the North zone of São Paulo, one is a private school, and other one is a public. Fifty-nine students participated in the study from the second year of high school. We used an experiment from which the students produced essays about the researched topic. Preliminary data from the study showed that students from both institutions attribute similar meanings to the use of history textbooks, despite the different structural conditions of the participating schools, as well as the same sense and meanings about the representation of the black population in textbooks.

Key words: textbooks; Black identity; ethnic – racial relationship; historical – cultural theory; senses; meanings.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Estudantes que participaram da pesquisa/ todos

GRÁFICO 2 - Estudantes que participaram da pesquisa por escola

GRÁFICO 3 - Estudantes que participaram da pesquisa por escola/ uma análise percentual

GRÁFICO 4 - Pertencimento de cor do estudantes: Escola particular

GRÁFICO 5 - Pertencimento de cor do estudantes: Escola estadual

GRÁFICO 6 - Pertencimento de cor do estudantes: total

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE - Fundo Nacional de Educação

IBGE - Instituto brasileiro de Geografia e Estatística

INL - Instituto Nacional do Livro

IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da educação

MN - Movimentos Negro

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

INDÍCE

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	23
O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O RACISMO NO BRASIL.....	23
1.1 O Papel do Movimento Negro e as políticas públicas de ação afirmativa.....	27
1.2 A Educação brasileira e a questão racial	33
CAPÍTULO II.....	36
O LIVRO DIDÁTICO E SUA CONFIGURAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	36
2.1 A práxis pedagógica do Ensino de História e sua articulação com o Livro Didático.....	43
2.2 Racismo nos livros didáticos: uma breve revisão literária	48
CAPÍTULO III	52
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ANÁLISE DO FENÔMENO ESTUDADO	52
3.1 Os conceitos de sentidos e de significado na teoria histórico-cultural	56
CAPÍTULO IV	61
METODOLOGIA.....	61
4.1 O Lócus da pesquisa.....	63
4.1.1 A Escola pública.....	64
4.1.2 A Escola particular	65
4.2 Os estudantes participantes da pesquisa	67
4.3 Procedimentos metodológicos	67
4.3.1 Primeira momento:.....	68
4.3.2 Segundo Momento:	72
4.3.3 Conhecendo os participantes da pesquisa	74
CAPÍTULO V	78
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	78
5.1- A construção das categorias de análise	78
5.2.1 Significados e sentidos do uso do Livro Didático para os estudantes.....	79
5.2.2 O Livro Didático como um direito negado	84
5.2.3 O Sentido do Livro Didático como um material ideológico.....	87

5.2.4 Sentidos e significados acerca das imagens do negro no Livro Didático	90
5.2.5 O Livro Didático como uma ferramenta ausente de debate sobre o Negro ...	94
5.2.6 As Desigualdades ressignificadas no Livro Didático.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	114
1) Textos retirados dos Livros Didáticos de História:	114
2) Vídeo selecionado:	117

APRESENTAÇÃO

Sou fruto de uma relação inter-racial e esta minha condição me demanda uma visão de mundo que me faça compreender o meu lugar no espaço/tempo históricos, assim como meu pertencimento cultural, social e racial. Filha de descendentes europeus que colonizaram a região sul do Brasil, com descendentes de africanos e indígenas, provenientes da região norte do país, sempre enxerguei o mundo colorido e até um certo momento da minha vida escolar esta era a situação, sem que eu percebesse que uma cor se sobrepunha a outra na configuração social brasileira.

Diversas vezes já vivenciei momentos de discriminação direcionadas a minha família, principalmente direcionado ao meu pai, que é negro. Esses atos eram infundados para mim inicialmente, eles eram muito mais do âmbito individual por falta de empatia para com a figura do meu pai, do que no âmbito social. Enxerguei e assimilei a desigualdade racial existente no Brasil apenas quando ingressei no ensino superior, quando por meio das diversas bibliografias e reflexões pude ter uma nova visão de mundo e interpretar a minha condição social e identificar meu pertencimento cultural/racial.

Estudei história em uma cidade colonial em Minas Gerais, considerada um patrimônio cultural da humanidade. Antiga comarca de Vila Rica, a atual Ouro Preto foi a grande região mineradora do Brasil. Fundada por diversas culturas, mas construída pelas mãos de negros e negras vindos de diversas regiões do continente africano, sob a situação de escravidão, a cidade guarda relíquias do passado colonial, com sua arquitetura inspirada pelos traços do barroco. Chegar a esta cidade é como se reportar ao passado, passado este em que o patriarcalismo e a escravidão regia as relações sociais, tudo sob supervisão da Igreja católica e da coroa portuguesa.

Cursar uma graduação em história em uma cidade histórica é mágico, pois você entra em contato com toda as sensações que as ruínas desse passado pode lhe proporcionar, assim como, também lhe possibilita enxergar as contradições na qual a sociedade em que você vive foi construída. Em Ouro Preto há uma grande invisibilidade da presença da cultura africana e afro-brasileira. A cidade atualmente possui por volta de 70 mil habitantes e uma grande parcela dela é descendente desses africanos escravizados nos anos do auge da mineração, olhar para o município com um olhar crítico é compreender uma das raízes da desigualdade racial existente no Brasil, tanto quanto entender os estigmas associados a esta população, que foi e é ressignificada ao longo da

história dessa região e que contribui para a não identificação da presença de negros e negras como sujeitos históricos.

A cidade é repleta de museus e igrejas coloniais que enaltecem a história da região, do mesmo modo que enaltece a presença e o protagonismo do branco em detrimento da servidão do negro. O museu da Inconfidência, o principal de Ouro Preto, narra os grandes acontecimentos da região, mas a única ala dedicada a retratar a contribuição dos negros era a da mineração, em que eles eram representados em sua condição de escravizados.

Em uma das minhas visitas ao museu eu questionei um funcionário negro se havia alguma parte do museu dedicada a cultura africana e ele me respondeu que eu já havia passado pela sala de mineração e que ela era a única que a representava. Este dia foi um dos cruciais para que eu começasse a ver o modo como era configurado a sociedade brasileira e então perceber o meu papel na sociedade. Afinal, ser filha de um negro com uma branca e nascer branca é ter privilégios perante a um perfil social próprio de uma sociedade estruturalmente racista, na qual negros não são bem vindos.

A minha escolha de luta contra a desigualdade racial foi e é a sala de aula e a pesquisa acadêmica, além das minhas relações pessoais. Sou professora de história há quatro anos e, por meio de projetos e diversas formas de intervenção tento conscientizar os meus alunos sobre o respeito e a importância da luta pela equidade entre diferentes raças e culturas.

Para o meio acadêmico eu trouxe inquietações da sala de aula e da minha vivência como estudante e venho pesquisando sobre o papel dos livros didáticos na formação dos estudantes, assim como, a forma como é apresentado o discurso desses livros, no tocante a representação dos negros no contexto histórico brasileiro e mundial.

Assim, nos meus diversos papéis sociais eu me compreendo como uma pessoa detentora de privilégios em uma sociedade que é pautada pela gradação de cor, pela condição econômica e pelo pertencimento cultural. Atualmente eu me identifico muito mais com as práticas culturais dos meus ancestrais africanos do que com as minhas outras influências e por isso sigo lutando por uma sociedade mais justa e mais respeitosa para com as diferenças, para que haja no futuro o predomínio de relações sociais mais respeitosas e amorosas.

INTRODUÇÃO

...inclusão do povo afro-brasileiro, um povo que luta duramente há cinco séculos no país, desde os seus primórdios, em favor dos direitos humanos. É o povo cujos direitos humanos foram mais brutalmente agredidos ao longo da história do país: o povo que durante séculos não mereceu nem o reconhecimento de sua própria condição humana (Abdias Nascimento)

O Brasil se destaca, segundo Gomes (2011, p. 110), como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de afrodescendentes, devido à diáspora africana, intensificada no período colonial brasileiro, pela grande demanda por trabalho compulsório. De acordo com o censo de 2000 (IBGE), o Brasil reflete as divisões da sociedade através da autodeclaração de pertencimento de cor dos cidadãos: 53,7% se autodeclararam brancos; 6,2% se consideram pretos; 38,5% pardos; assim como, 0,4% amarelos e 0,4% indígenas, em um contingente de 170 milhões de habitantes na qual a maioria é afrodescendente”. Em comparação com o Censo realizado em 2000, o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1% (82 milhões de pessoas) no censo de 2010 (IBGE), uma mudança significativa para a realidade racial brasileira, marcada, ainda, por uma desigualdade latente entre as diferentes raças constitutivas de sua sociedade. Este ordenamento étnico-racial assume várias significações, advindas dos sistemas: econômico, político e social da realidade brasileira. O movimento Negro (MN) mediante essa gritante desigualdade racial ao longo da história brasileira, passou a atuar efetivamente por meio de lutas sociais, sobretudo as de caráter identitário com o objetivo de problematizar a condição do negro no Brasil; assim como reivindicar novas atuações políticas com intuito de superar o racismo e a desigualdade social (PEREIRA, 2011).

Com relação às desigualdades experimentadas pela população negra no Brasil, outro ponto relevante discutido por Henriques (2002) é a relação entre escolaridade e raça, na qual:

A distribuição dos níveis de escolaridade, de acordo com a cor dos brasileiros, demonstra, inicialmente que, no campo da educação não existem diferenças significativas entre “pardos” e “pretos” que justifiquem o tratamento analítico desagregado nessas duas classificações (...) o universo do conjunto total da população negra representa, na dimensão educacional, de forma adequada, os respectivos universos particulares das populações parda e preta (HENRIQUES, 2002, p. 35).

Ainda segundo Gomes (2011), é neste cenário desigual que os negros brasileiros constroem sua identidade, dentre a ideia de pertencimento a um contexto adverso a sua formação cultural primeira: a África negra.

O Movimento Negro sempre lutou pela superação do racismo ao longo da história do Brasil e através da luta pelos direitos educacionais da população Negra, encontrou um meio de questionar os valores propagados na sociedade brasileira, acerca da sua condição histórica. Além de levantar a bandeira em prol da educação sistemática da população negra, o Movimento Negro também agiu na organização e publicação de jornais, nas primeiras décadas do século XX, que assumia seu papel educativo, já que informava e politizava a população negra sobre os seus próprios destinos e utilizava a educação como meio de ascensão e integração social (GOMES, 2012). Além dos jornais, o teatro também foi uma forma de organização social adotado como resistência, o Teatro Experimental do Negro (TEN) sobreviveu de 1944 a 1968 com o objetivo de contestar a discriminação racial por meios do questionamento de estereótipos construídos na sociedade brasileira e a valorização da cultura africana, além de ações concretas nos instrumentos jurídicos de acesso ao mercado de trabalho e a educação, em suma, o TEN acreditava que o racismo seria combatido por meio de ações culturais e educativas que valorizasse a imagem do negro (GONÇALVES; SILVA, 2000).

A lei 10.639 assinada em 2003 é uma demanda do Movimento Negro, tornando obrigatório no currículo oficial o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Esse foi um passo importante para o início do processo de desconstrução dos estereótipos e discriminações presentes em imagens e textos dos livros didáticos, contribuindo, assim, para o combate ao racismo no espaço escolar e na sociedade brasileira, através de uma valorização positiva da identidade Negra, isto é, da afirmação do elemento Negro na realidade do Brasil. Esta lei é um reflexo direto das lutas empreendidas pelo Movimento Negro no âmbito educacional e de demais grupos e organizações participantes da luta antirracista e em 2008 foi promulgada a Lei 11.645 que “altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” .

No entanto, segundo pesquisas realizadas anos após a vigência da lei, o que se presencia ainda na realidade escolar brasileira, segundo pesquisas acadêmicas realizadas no aniversário de dez anos da lei, as intencionalidades dela ainda não são atingidas por completo. O desencadeamento deste processo de respeito à diversidade étnico-racial não

significa seu completo enraizamento nas práticas escolares (CAETANO; NASCIMENTO, 2011). A proposição da Lei 10.639/03, voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra, entra em confronto com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2011). Desse modo:

Apesar dos avanços como a Lei Nº 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 03/04, ainda apresentam a limitação da história do povo negro associado à escravidão, humilhação e sofrimento. E quando avança, no que diz respeito à resistência negra, demonstra um processo de dominação do qual os negros não foram capazes de romper, justificando as desigualdades e discriminações sofridas pelo povo negro até os dias atuais. Ao abordar as contribuições históricas, sociais e culturais desse povo, trata-a de forma folclórica e estereotipada (SANTOS, 2013, p. 8).

Neste viés, as conquistas educacionais necessitam ser compreendidas dentro de um contexto histórico, social e político a fim de legitimar as lutas sociais e políticas empreendidas pelo Movimento Negro e a população negra, de um modo geral, na luta pela equidade¹ social e pelo respeito, compreendendo a diversidade étnico-racial como parte constitutiva da nação brasileira.

Qualquer análise das políticas educacionais no país pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem. No caso da diversidade etnicorracial é importante entender que os avanços que a mesma tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm uma relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos (GOMES, 2011, p. 119-120).

Assim sendo é relevante uma contextualização histórica a fim de se entender o problema da formação cultural da população negra no Brasil, assim como, compreender o fenômeno da desigualdade social e racial na sua história. A sociedade brasileira é marcada pelo estigma da sobreposição de culturas, da cultura branca como superior a outras culturas, como a cultura africana e afrodescendente, que se reproduz, de forma ressignificada, até os dias de hoje, o que legitima as desigualdades no cenário brasileiro ao longo de sua história.

¹ Sobre o conceito de equidade ver em SPOSATI, 2002, p. 05 apud GOMES, 2011, p. 07: O reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2002, p. 05 apud GOMES, 2011, p. 07).

Ao se discutir sobre a cultura negra não podemos nos esquecer de denunciar a lamentável existência do racismo entre nós. A ausência dessa discussão nas pesquisas educacionais que se propõem a investigar as relações raciais e a formação cultural negra na educação brasileira pode nos conduzir a um debate despolitizado sobre o tema [...] Perceber as lógicas por meio das quais os negros e negras expressam seus sentimentos 0065 atribuem sentido ao mundo, destacar aspectos pouco explorados da cultura negra, resgatar a história da África e da sua cultura e as semelhanças existentes entre continente e a sociedade brasileira é também uma tarefa necessária para o campo da pesquisa educacional (GOMES, 2003, p. 84).

No bojo das discussões sobre raça e educação, a questão dos livros didáticos ocupa papel primordial, todavia porque em meio ao seu propósito de criação e de produção, representam para a educação: as condições materiais para o ensino e aprendizagem nas escolas; as ideologias dominantes e o patriarcalismo; assim sendo, se caracterizam como ideológicos porque se referem à cultura afrodescendente de uma maneira superficial e simplória, fato que acarreta uma má assimilação, por parte de um estudante negro, de sua dimensão histórica. De acordo com Santos (2013), o livro didático traz marcas de uma história única, fundada no arquétipo padrão (branco, heterossexual, cristão, europeu), no qual todos os outros são comportamentos desviantes dessa norma estabelecida. Em relação à educação para as relações étnico-raciais e o livro didático na escola brasileira, após a reestruturação das políticas públicas, nos anos de 1990 no Brasil, a discussão sobre a condição do Negro, sua formação cultural e a construção de sua identidade, tornou-se questão de grande importância para a educação, principalmente, para o que é referente a esse reconhecimento nas relações sociais.

Pelo estigma colonial presente na realidade brasileira, ressignificado historicamente, o cidadão negro sempre foi, assim como é associado ao escravizado, destituído de direitos; fato que marca o processo de construção identitária, deficiente, dos negros ao longo da história do Brasil. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social, assim como é elaborada individualmente e socialmente de forma diversa. No Brasil, a tarefa de construção da identidade é complexificada, já que há a articulação entre classe, gênero e raça, o que estabelece um racismo ambíguo, o que estimula a crescente desigualdade social. Desse modo, o racismo no Brasil é, de acordo com Guimarães (2005), um “racismo assimilacionista”: o racismo se manifesta por

assimilação a outras condições, através de raciocínios classistas, e não apenas a condição de inferioridade da raça, que no caso do Brasil se assume através da cor².

O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas (GUIMARÃES, 2005, p. 59).

Portanto a sobrevivência da cultura escravista em detrimento da cultura afrodescendente se dá pela perda da identidade histórica do negro, já que com a exploração do trabalho houve, então uma humanização da coisa³ produzida em detrimento de uma desumanização do homem (PARO, 2003).

É de grande relevância considerar que a escola é o espaço onde as lutas sociais se materializam, e neste espaço é possível empreender a formação social e a consciência crítica de seus educandos⁴. Por essa razão, a escola possui um papel importante a cumprir ao promover o debate acerca das diferenças que são construções sociais, culturais, políticas e identitária. Por sua vez, uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade é por meio das políticas públicas, já que garantir o direito à educação que reflita sobre as relações étnico-raciais é possibilitar aos estudantes um conhecimento voltado para a história da cultura africana e dos afrodescendentes.

Os livros didáticos, assim como a figura do professor, são essenciais para a formação do aluno. É imprescindível que a escola consiga estabelecer diálogos com as diretrizes que fundamentam a desigualdade social no Brasil. Nesse caso o livro didático

² Ver em (GUIMARÃES, 2005): A particularidade do racismo brasileiro residiu na importação de teorias europeias, excluindo duas de suas concepções importantes- “o caráter inato das diferenças raciais e a degenerescência proveniente da mistura racial- de modo a formular uma solução própria para o ‘problema do negro’” (SKIDMORE 1993, p. 77). O núcleo desse racismo era a ideia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo, assim, a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado.

³ Para compreender o fenômeno da humanização da coisa ver em (MARX, 2004, p.79): A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário (*Grundrentner*) desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* sem propriedade.

⁴ Ver em Santos (2010): A escola de modo geral, muitas vezes não reflete a cultura dos alunos, o contexto no qual eles estão inseridos, o modo como organizam e constroem a vida. Nesse sentido, a pauperização do trabalho docente pode contribuir para a minimização ou invisibilidade do trabalho com as diversidades presentes no ambiente escolar.

pode ocupar um papel promissor para o debate acerca das relações étnico-raciais, contudo:

Os Livros Didáticos, de modo geral, omitem ou minimizam o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade. Reproduz e reforça as relações raciais baseadas na discriminação, apresentando como natural o tratamento desigual dessas relações (SANTOS, 2010, p. 8).

À vista disso, questiona-se em que medida os livros didáticos podem influenciar no desenvolvimento do senso crítico dos alunos, tendo como base a análise de temas que privilegiam as desigualdades social e racial. Outra indagação diz respeito ao impacto da promulgação da lei 10.639/03, nas formas de abordagem, nos conteúdos e na representação do negro nos livros didáticos de História do Brasil, pois como afirma Munanga (2005):

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação” (MUNANGA, 2005, p. 23).

O Livro Didático é considerado por pesquisas contemporâneas um dos principais colaboradores para a possível vulgarização do conhecimento (UNICAMP, 1989 apud ALVES, 2008), ou, como aponta Alves (2006, p. 170), “os manuais didáticos tendem a reforçar o aviltamento dos conteúdos didáticos”. Alves (2008) comenta que essa redução dos conteúdos disciplinares, se deu em razão do encerramento do ciclo histórico da educação feudal, na medida em que a reprodução dessa não atendia mais as especificidades do trabalho didático. Desse modo, a adoção em massa dos livros didáticos evidenciou a tendência dominante e universal da educação burguesa, fato que acarretou a simplificação do trabalho docente há uma profissionalização marginalizada⁵.

Esse encerramento do ciclo histórico se deu em virtude da criação do manual didático, proposto por Comenius em sua *Didáctica Magna* (1976), em um contexto de negação da educação seletiva feudal, afinado com os princípios da Reforma Protestante, no qual se passou a reivindicar uma “*escola para todos*”. Com o objetivo de atender a uma educação universal, o manual didático resumia o conteúdo programático da disciplina a ser ministrada; com o intuito de auxiliar o trabalho pedagógico e suprir as deficiências docentes, no tocante

⁵ Ver em Santos (2010): A escola de modo geral, muitas vezes não reflete a cultura dos alunos, o contexto no qual eles estão inseridos, o modo como organizam e constroem a vida. Nesse sentido, a pauperização do trabalho docente pode contribuir para a minimização ou invisibilidade do trabalho com as diversidades presentes no ambiente escolar.

a sua falta de domínio para a transmissão do conhecimento (ALVES, 2006, 91).

Mesmo com os diferentes recursos didáticos e tecnológicos disponibilizados atualmente, o Livro Didático ainda reproduz a ideologia dominante de vulgarização do conhecimento ao reproduzir conteúdos que ratificam a discriminação contra os grupos raciais e etnias que não se enquadram ao arquétipo padrão da sociedade ocidental (branco, heterossexual, cristão, europeu).

Em posse desse balanço, o objetivo central desta pesquisa foi investigar quais os sentidos e os significados construídos por estudantes do segundo ano do Ensino Médio, acerca do lugar do Negro no Livro didático de História.

Dessa forma, o primeiro capítulo contém uma breve explanação sobre o racismo no Brasil e os mecanismos de manutenção do privilégio da cultura branca. O capítulo também embarcou a trajetória do movimento negro e sua luta pela aprovação de políticas públicas e ações afirmativas que garantem direitos a população negra, visando a igualdade de direitos por meio da equidade.

O segundo capítulo foi composto por uma análise histórica sobre a produção dos livros didáticos no Brasil, com intuito de compreender os diversos papéis e usos da ferramenta pedagógica ao longo da história da educação no país, assim como, uma breve apresentação de algumas pesquisas já realizadas acerca dos livros didáticos e também algumas pesquisas sobre o livro didático de história.

O referencial teórico que permeará a pesquisa foi apresentado no terceiro capítulo. Nele contém algumas contribuições de Levi Vygotsky e de outros pesquisadores contemporâneos que desenvolveram a teoria histórico-cultural, assim como, pesquisadores atuais que utilizam esta teoria como metodologia para a realização de suas pesquisas.

A metodologia que foi utilizada para a realização da pesquisa, assim como, para a efetuação da coleta de dados foi abordado no capítulo quatro. Já a análise e discussão dos dados coletados a partir do aporte do referencial teórico está exposta no quinto capítulo, seguido das considerações finais e referências bibliográficas. .

CAPÍTULO I

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E O RACISMO NO BRASIL

Qualquer estudo sobre discriminação racial no Brasil deve começar por notar que o racismo neste país ainda é um tabu e que por mais que haja denúncias, por diversos meios de comunicação, das mais variadas formas de discriminação, ainda é vigente o mito da democracia racial que pautam as nossas relações sociais. Essa ideologia serve como comparação com outras nações e nos evidencia que a nação brasileira é civilizada e não possui mecanismo de distinção social tão reguladores quanto outros países já apresentaram e apresentam. No entanto, estas sensações, por parte de algumas pessoas, de democracia nas relações sociais brasileiras, camuflam práticas de discriminação que caracterizam um racismo muito mais pernicioso e, portanto, mais perigoso, pois é difícil de identificar diretamente os seus opressores, mas faz de negros e negras uma população historicamente oprimida no Brasil. Segundo Nascimento (1978, p. 93):

Devemos entender ‘democracia racial’ como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.

O mito da democracia racial, antes de ser uma falsa consciência, é um conjunto de valores que tem efeitos concretos nas práticas dos indivíduos. O mito, portanto, não pode ser interpretado apenas como ilusão, pois em grande medida fora e ainda é um ideário importante para diminuir e coibir preconceitos.

O Brasil, ao longo de sua história, negou a problemática da raça na formação de sua sociedade, principalmente porque quando colocado em comparação com outras nações, não havia uma segregação racial tão explícita, como havia na África do Sul e sua política de Apartheid, assim como, nos Estados Unidos. Em resposta a realidade multicultural de sua sociedade, estudiosos, políticos e a elite brasileira desenvolveu a política do branqueamento para fundamentar sua sociedade miscigenada (SKIDMORE, 1992).

O Brasil nunca teve a opção, pelo menos a partir de meados da época colonial, de impor a endogamia racial, ou de assumir os decorrentes pressupostos birraciais, porque um número muito grande de pessoas de cor integravam a sociedade livre- seja por nascimento ou por alforrias. Relativamente poucas tinham penetrado até o alto da sociedade (a configuração exata dessa modalidade clama por pesquisa e análise), mas a chance de legitimação moral

e social para demarcar uma linha divisória de cor já estava perdida. A imposição da endogamia e da segregação raciais eram impossibilidades práticas (Op. Cit., p. 7).

O mito da democracia racial se beneficiou da política de branqueamento e encontrou em Gilberto Freyre seu maior representante, a partir da dos anos 1930, o sociólogo e historiador produziu a apologia das virtudes da miscigenação. No entanto, o delineamento do mito foi dado pelos leitores de Casa Grande e Senzala (1933) que interpretaram os estudos sobre mestiçagem e deslocaram a discussão de raça para o âmbito cultural.

Freyre acreditava que a intensa miscigenação que ocorreu no Brasil foi responsável por “amolecer” e trazer equilíbrio sobre diversos antagonismos. O equilíbrio desses antagonismos trouxe algo de inovador e democratizante a então colônia e posteriormente país independente. O colonizador europeu, a mão de obra escrava negra e os costumes indígenas formaram algo único (COSTA, 2016, p. 3).

A “democracia racial” ao sugerir a convivência pacífica e harmoniosa entre as raças no Brasil, foi e é responsável por escamotear uma realidade racializada e desigual, impedindo a identificação das próprias populações negras e indígenas de se reconhecessem como classe explorada e marginalizada, como coloca Munanga:

Encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites “dirigentes”. (MUNANGA, 2004, p. 89).

A temática das relações raciais é um dos assuntos mais complexos dos tempos atuais, e o racismo como ele se apresenta hoje, é um fenômeno relativamente novo no Brasil. Novo, pois não havia preconceito racial antes do século XV e a partir deste as classificações das diferenças físicas e culturais, descobertas por meio das grandes navegações, começaram a ser feitas e passam a legitimar as desigualdades existentes.

O que é racismo? Na sociedade brasileira como se caracteriza o racismo? O que dizem as diversas pesquisas realizadas acerca do tema? Por que no Brasil se identifica racismo como algo que ocorre apenas em outros lugares e culturas e não em suas próprias relações sociais?

O racismo se configura como uma ideologia que postula a divisão da humanidade em raças, determinadas por características físicas e fenotípicas que dão suporte a uma escala categorizada de raças superiores e inferiores. Para Munanga (2003, p. 8) “o racismo

é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”.

Para compreender o conceito de racismo é necessário elucidar o conceito de raça. Guimarães (1999) aponta raça como um construto prioritariamente social de classificação, e não biológico, que serve para legitimar as desigualdades nos âmbitos sociais, culturais de maneira a serem entendidas de forma naturalizada. Munanga (2003) demonstra que a necessidade de classificação é intrínseca ao ser humano e disto nasce a tentativa de explicar a sua diversidade, dessa maneira vários autores postulam teorias com o objetivo de compreender as diferenças existentes entre a humanidade.

Segundo o autor, com as teorias evolucionistas, a partir de Darwin passou a ser de conhecimento geral que a diversidade genética é indispensável para à sobrevivência da espécie humana, no entanto essas diferenças genéticas foram associadas às diferenças comportamentais e passaram a legitimar a ideologia do determinismo biológico, isto é, “o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores” (MUNANGA, 2003, p. 9).

Neste viés de categorização das raças, Lineu postula que no século XVIII, em sua classificação da diversidade humana, a existência de quatro raças associadas a determinados comportamentos (Op. Cit., p. 9):

- Americano: moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados.

Dessa maneira na escala hierarquizada das raças, o Europeu é reputado como civilizado e o Africano como déspota e preguiçoso, o branco como símbolo de beleza e o negro como seu averso.

Essas teorias classificatórias e hierarquizantes pautaram as relações sociais brasileiras, que são legitimadas, ao longo da história do Brasil, pelas mídias sociais e principalmente pela educação, tanto a familiar, quanto a escolar. Além desse imaginário hierárquico, a ideologia da democracia racial é sustentada por teorias sociais desenvolvidas a partir do século XX no Brasil que trazem essa falsa sensação de que as três raças geradoras da sociedade brasileira, Brancos- europeus, Negros- africanos e indígenas- americanos, agregam, de forma igualitária, contribuições físicas e culturais, no entanto essa ideologia democrática mascara as relações opressoras entre essas raças, assim como, as relações de privilégios criadas por meio desses mecanismo de opressão.

Os defensores da democracia racial como um mito são dessa maneira a favor do discurso antirracista, já que tentam negar a existência de racismo no Brasil a fim de afirmar que a nação brasileira é civilizada e que as diferenças existentes são determinadas apenas pelas classes sociais e não pela diferença de raças. No entanto a linguagem de classe e de raça sempre foram racializadas no Brasil, isto é, sempre foram pautadas por sentidos subjetivos de raça, que orientam certas ações sociais a diferentes pertencimentos raciais.

Isto posto, racismo, para Guimarães (1999), se encontra presente de modo implícito na ideia de natureza geral que irá determinar os aspectos socioculturais e não individuais entre as diferentes relações sociais. Ou seja, o autor defende a ideia de que “o racismo brasileiro está ligado a uma estrutura estamental, que o naturaliza” (Op.Cit., p. 15) e legitima as desigualdades sociais.

A definição de ser Negro no Brasil não segue a regra da descendência biológica que define grupos, ao contrário, as classificações seguem as questões relacionadas ao fenótipo ou as diferenças de aparência física, assim como a variação de status adquirido. No contexto nacional, pode-se associar a cor como uma forma figurada de raça, mas é possível fazer essa associação apenas através de percepções no interior de ideologias raciais, isto é, a cor no Brasil é um código cifrado para raça (GUIMARÃES, 2009).

Segundo Guimarães (1999) e Ribeiro (2009) cada ponto a mais no escurecimento da cor da pele, corresponde a um ponto a menos na escala de oportunidades sociais e econômicas. Quanto mais escura a cor da pele, menos renda, menos educação, menos oportunidades profissionais, dentre outras. O inverso também é verdadeiro: quanto mais clara a cor da pele, mais renda, mais educação, mais oportunidades. Para além da diferença aguda entre os pontos mais extremos da desigualdade na estratificada sociedade brasileira – na ponta mais alta está: homem, branco, urbano e rico; na mais baixa: mulher, preta, rural e pobre. Os autores demonstram a existência de uma escala de desigualdades que acompanha de forma contínua o escurecimento da cor da pele.

Para entender o racismo brasileiro é necessário entender a sua própria história, a forma como ele se constrói e se desenvolve no contexto social brasileiro, assim como o caráter político que ele carrega. É necessário compreender a forma como se constrói as bases da sociedade e da cultura brasileira e quais são as estruturas que o legitimam ao longo da história do Brasil.

1.1 O Papel do Movimento Negro e as políticas públicas de ação afirmativa

O Movimento Negro, entendido como a pluralidade de diversos movimentos sociais que lutam contra o racismo, tem assumido papel fundamental no cenário contemporâneo brasileiro, no que se refere ao questionamento da identidade nacional, à ressignificação identitária negra e à proposição e efetiva implementação, por via governamental, de políticas públicas de ação afirmativa com recorte racial. Desde o final dos anos 70, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), até o final da primeira década dos anos 2000, com a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, o movimento tem tido alguns de seus objetivos alcançados e sua agenda política potencializada.

O processo de combate ao racismo se inicia desde o período escravagista no Brasil e ao longo do tempo os esforços do movimento negro brasileiro, que vem atuando no combate aos atos de discriminação contra a população negra, por meio da imprensa, do teatro e da educação, defendendo tanto a adoção de ações afirmativas no âmbito federal para uma educação mais multicultural, assim como, o incentivo da educação da população negra com objetivo de desempenhar novas funções estratégicas para a resistência, assim como ressignificar a identidade do Negro e a identidade do Brasil.

Dessa maneira, o Movimento Negro se caracteriza como um ator político, pois reivindica o uma nova visão de mundo a partir da ressignificação do conceito de raça, destacando sua potencialidade política e social, para Gomes (2012, p. 733) o MN “ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante”. Gomes (2012) está apoiada em duas definições sobre o MN, uma delas mais alargada do que a outra: para Santos (1994, p. 157),

Movimento Negro compreende todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

Já Domingues (2007, p. 102) possui uma visão mais restrita do que seria essa coletividade:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Para os dois autores o Movimento Negro é a manifestação coletiva da população negra, no entanto, Domingues (2007) define o MN como “movimento político de mobilização racial, mesmo que o mesmo assuma, em alguns momentos, um viés fundamental cultural” (GOMES, 2012, p. 734). Assim, Domingues (2007) cria quatro categorias de análises para compreender o processo histórico do movimento politizado ao longo da história brasileira: Primeira fase da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); segunda fase à ditadura militar (1945-1964); terceira fase do início do processo de redemocratização à República nova (1978-2000); quarta fase, a partir dos anos 2000.

Uma breve análise do surgimento do movimento negro no Brasil nos mostra que sua origem se dá de forma precária e clandestina, ainda durante o período escravagista.

Os negros escravizados utilizaram várias formas de resistência contra o sistema escravista, entre estas formas, inclusive o conhecimento das letras com o objetivo de fazer parte da cultura letrada e conhecer as leis.

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735).

Após a abolição da escravidão, promulgada em 1888, surgiram vários movimentos de mobilização social com intuito de reverter a marginalização do Negro na sociedade brasileira, já que o recém sistema político não assegurou ganhos materiais ou simbólicos para a população negra, assim como, não assegurou um sistema de reparação das consequências do período escravista para estes, de modo que não houve uma inserção educacional e nem no mundo do trabalho dos negros e negras recém libertos. Ao contrário, relegou-os a marginalização e a invisibilidade social e cultural no país.

De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Já no pós-abolição começa a surgir uma imprensa negra, jornais publicados por negros com o objetivo de tratar as suas questões. Ao final do século XIX e durante uma grande parte do século XX, circulam jornais e revistas voltados aos negros. Os periódicos são fundados por associações dos mais diversos tipos, desde carnavalescas, até literárias. As publicações começam com o intuito de discutir a vida da população negra em geral e promover assuntos interessantes à época.

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo (Op. Cit., p. 105)

O agrupamento de todas as publicações passou a ser conhecido como Imprensa Negra Paulista. Dentro deste mesmo período, em 1931, é fundada a Frente Negra

Brasileira. Esse movimento foi um dos mais importantes e mais organizados, “a entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça*” (Op. Cit., p. 107). A Frente negra viria a se transformar em partido político, extinto com os demais na criação do Estado Novo.

Após o Estado Novo, esses grupos começam a se organizar, formando entidades importantes na história pelo direito dos negros, tendo como exemplo a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro. Alguns anos depois, nas décadas de 70 e 80, vários grupos são formados com o intuito de unir os jovens negros e denunciar o preconceito. Protestos e atos públicos das mais diversas formas passam a ser realizados, chamando a atenção da população e governo para o problema social – como a manifestação no Teatro Municipal de São Paulo, que resultaria na formação do Movimento Negro Unificado. A fundação do MNU é referência constante para os militantes e para a história do antirracismo no Brasil.

A fundação do MNU marca o início de uma trajetória de luta política e de resignificação identitária, que colocou em cheque os fundamentos da identidade nacional, tendo como principal bandeira a desconstrução, por um lado, das práticas do preconceito, da discriminação e racismo contra os negros, e, por outro, do discurso da —democracia raciall, cujo receituário pressupunha, entre outros aspectos, a não conflitualidade nas relações sociais entre as diferentes —raçasl e etnias na história do Brasil. A ação dos militantes e dos intelectuais pôs em cheque essa leitura, propondo uma reflexão histórica e sociológica que levasse em consideração as práticas da discriminação racial no cômputo da interpretação social, política, cultural e mesmo econômica brasileira. Essa plataforma política alavancou um processo de resignificação da identidade negra, calcada na ideia de uma —consciência raciall. (SILVA; TRAPP, 2012, p. 39)

A “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida” realizada em Brasília em 1995, demandava a necessidade de políticas públicas destinadas aos negros, como forma compensatória e de inclusão nos campos socioeducativos, como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho (GOMES, 2012). Porém, a instauração de medidas práticas passa a ser realizada só após a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, África, no ano de 2001. A partir desse momento de projeção internacional da existência institucional do racismo, o governo brasileiro se comprometeu a construir medidas para a superação, determinadas internacionalmente pelos órgãos de Direitos Humanos.

Em 2001, quando ocorreu a Conferência Internacional de Durban (África do Sul), promovida pela ONU, as ações sociais brasileiras restringiam-se ao combate à pobreza. Poucos programas do Governo tratavam especificamente da identidade racial, mas nessa conferência, o Brasil definitivamente aposenta a doutrina da “democracia racial” e reconhece, em fórum mundial, as desigualdades raciais do país, comprometendo-se em reverter esse quadro adotando políticas de ação afirmativa, entre as quais o sistema de cotas nas universidades. (ANCHIETA, 2008, p. 42)

Para a Conferência mundial fora criada uma a Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) de pesquisadores com o objetivo de criar políticas públicas, estratégias e metas a serem cumpridas para findar o preconceito racial no Brasil, é neste contexto que as cotas raciais se tornam a principal pauta de luta do Movimento Negro. De forma acidental, as cotas raciais integraram o relatório da comissão para Durban, acidental, pois não houve uma discussão antecipada pelos membros acerca da temática, no entanto foi o ponto que mais tomou projeção no âmbito nacional, com debates amplos, em várias mídias sociais, além da grande resistência da implantação delas.

As cotas raciais foram adotadas como medida paliativa e de reparação devido ao processo histórico da população negra no Brasil marcado por um passado de escravidão que mesmo após sua abolição, levou a população afro-brasileira a níveis de renda e condições de vida no mínimo, precárias. O sistema de cotas foi adotado por algumas universidades públicas antes mesmo de ser uma política imposta pelo governo federal brasileiro, entre elas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2002, a Universidade de Brasília (UNB) em 2003, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2004 e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2005.

Desse momento em diante, além dos programas de cotas, com iniciativas estaduais e municipais, por meio de políticas públicas, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), nasce, assim, do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. O SEPIR foi uma grande conquista para o MN, pois a partir da secretaria se objetiva⁶:

- Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos,

⁶ Ver em: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>. Acessado em: 19/07/2017 às:00:12.

com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;

- Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- Acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica.

É nesse meio de conquistas e medidas legais em defesa do direito da população negra do Brasil, assim como, do direito de uma educação multicultural que a Lei 10.639 foi promulgada, em 2003, que torna obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira na rede de ensino:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. ⁷

A Lei 10.639/03 foi modificada pela Lei 11.645 em 2008 que adiciona à obrigatoriedade da História e cultura afro-brasileira a história e cultura indígena:

⁷ Ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em: 19/07/2017 às:00:53;

“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.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

(NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Por meio da obrigação das temáticas da história indígena e da história e cultura afro-brasileira, o objetivo é desenvolver uma educação multicultural que prese pelo respeito a diversidade racial e cultural do Brasil e dessa maneira assegurar direitos igualitários para a população negra.

1.2 A Educação brasileira e a questão racial

Um dos meios de propagação e de legitimação da cultura brasileira é a educação e através dela também estão sobrepostas às ideologias que fundamentam os alicerces da cultura. Pelas condições estabelecidas no sistema educacional brasileiro é possível constatar que a escola ainda reflete o processo de exclusão e segregação de diferentes classes sociais. De acordo com Nosella (2002) a escola é uma instituição que, devido sua natureza, se pretende ser orgânica, porque é produto humano constituído a partir das relações sociais. Contrário à premissa exposta, a escola brasileira foi construída, atendendo aos interesses dominadores da produção capitalista e das camadas sociais dominantes, detentoras do capital. Assim, a escola reflete o retrato da realidade brasileira, na qual há um embate entre forças modernizantes, inspiradas por ideais neoliberais e relações patriarcais; de herança escravocrata. Os livros didáticos, por sua vez, representam grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem nas escolas e contribuem para a reiterar essas diferenças sociais.

Os livros didáticos legitimam, segundo Santos (2010), as ideologias dominantes e o patriarcalismo, ao retratar sobre a cultura afrodescendente de maneira superficial e simplória; fato que se desdobra na má assimilação, dos estudantes, de sua identidade histórica, principalmente os estudantes negros. Esta falta de identificação ocorre

principalmente na disciplina de História, já que ela apresenta a relação dos fatos históricos compreendidos por atores sociais, assim como as transformações ocorridas ao longo do tempo e respalda a educação das relações étnico-raciais. “Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida” (MARC FERRO, 1983, p. 11).

Um dos problemas fundamentais apresentados por Nosella (1992), diz respeito ao estigma do não-trabalho⁸. Esse estigma acarreta várias implicações para a educação, assim como, a ineficiência da atuação Estado, na questão didático-administrativa da rede escolar, tais como: a desvalorização do magistério (fato que demonstra que a educação vem perdendo a sua característica pública); e a definição dos currículos que evidenciam a irracionalidade nos quais pautam os princípios pedagógicos.

Estamos, portanto, diante de uma profunda ruptura histórica, que atinge o nível dos valores, da fantasia, da organicidade ético-moral nacional: de um lado, os reis da marginalidade; de outro, os reis da velha ordem (NOSELLA, 1992, p. 163).

A escola ainda apresenta sérios resquícios dos problemas de má formação da sociedade, o que acarreta reflexos que contribuem para a afirmação das relações de desigualdade,

Por mais que escamoteie a realidade, persiste no país uma estrutura social colonial, vale dizer, uma estrutura social excludente, que só favorece as elites, e que se nutre de uma cadeia de causação cumulativa que prolonga e amplia a pobreza popular e incrementa a expansão das desigualdades e das injustiças sociais e humanas. (OLIVEIRA, 1984, p. 105)

Do ponto de vista das questões educativas, a colonização no Brasil atrasou de sobremaneira, a concretização da democracia. Bosi (1992, p. 35) atenta para que: “do cabedal da memória saca o grande advogado as armas para o escravizado ou para o capital. O passado ajuda a compor as aparências do presente, mas é o presente que escolhe na arca as roupas velhas ou novas”. Portanto, requer recorrer ao contexto histórico da

⁸ Ver em IANNI (1991, p. 8): O estigma do não trabalho está ligado à pedagogia do trabalho, empreendida após a abolição da escravidão, no intuito de incentivar o trabalho como meio de desenvolvimento da nação: “Tratava-se de libertar a força de trabalho e o trabalhador do estigma criado por séculos de escravismo. Por muito tempo, o trabalho braçal foi classificado como atividade inferior, desprezível, de escravo, etc. Toda uma cultura se produzia durante a Colônia e o Império, valorizando o senhor, branco, administrador, proletário, político, intelectual, bispo, general. Em detrimento do escravo, negro, trabalhador no eito e no ofício, no engenho e fazenda, cafezal e moenda. Ao longo das várias repúblicas, desenvolve-se uma vasta louvação do trabalho, como indispensável à vida do indivíduo, dos negócios e da nação [...] Trata-se de combater a preguiça, leiseira, tristeza e luxúria”.

formação da sociedade brasileira, pois é indispensável para se compreender as relações sociais desiguais e a questão racial no Brasil.

CAPÍTULO II

O LIVRO DIDÁTICO E SUA CONFIGURAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse capítulo, a discussão será em torno de uma breve evolução do livro didático ao longo do processo de transformações da educação no Brasil, assim como, sua relação com a problemática da cultura africana e afrodescendente, construída a partir da matriz colonial brasileira.

A utilização de Manuais Didáticos, no Brasil, data das Reformas Pombalinas, no processo de secularização do sistema educacional, quando fora proposto à padronização do currículo, assim como o uso dos manuais. Os livros eram mantidos sob censura do governo português, com o objetivo de transmitir a formação técnica e científica que contribuiria para o desenvolvimento econômico da colônia (FONSECA, 2004).

Já no período republicano, em 1929, o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do Livro Didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), que contribuiu para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. A preocupação com a produção dos Manuais Didáticos se inicia com a Legislação do Livro Didático⁹ criada em 30/12/1938 pelo Decreto-Lei 1006 (ROMANATTO, 2009)¹⁰ na era Vargas. Nesse contexto, o livro já era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, sendo caracterizado o Estado como censor no uso desse material. Aos professores cabia a escolha dos livros, a partir de uma lista pré-determinada baseado em uma regulamentação legal. Em 1945, foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do Livro Didático, pelo Decreto-Lei n 8.460¹¹, relegando ao professor, ainda, apenas a escolha do Livro a ser utilizados pelos alunos.

No período de ditadura militar, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); em 1971 assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros voltados para a realização de projetos educacionais.

⁹ Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938: Estabelece as condições de produção, importação e utilização do Livro Didático. Acesso: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. 19/11/2013 às 20:34.

¹⁰ Ver em (FRISON; VIANNA; CHAVES; BERNARDI, 2009, p. 02).

¹¹ Decreto- Lei nº 8.460, de 26 de Dezembro de 1945: Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 21/01/2014 às 22:12.

Com o processo de redemocratização do país, novos regulamentos à produção, veiculação e avaliação são criados para os Livros Didáticos. O mecanismo jurídico que passou a regulamentar legalmente a questão do livro didático foi o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, que implementou o Programa Nacional do Livro Didático¹², que em seu artigo 2º, estabelece a avaliação rotineira dos manuais. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) assume o lugar do PLIDEF¹³, que traz diversas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (AMARAL, 2012, p. 1095)

Na promulgação da Constituição Federal do Brasil¹⁴ em 1988, no Art. 208, Inciso VII fica definido que o Livro Didático e o Dicionário da Língua Portuguesa são um direito constitucional do educando brasileiro (NÚÑEZ, 2009).

Em 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, resultando no primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. O procedimento de produção dos Livros foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. De acordo com a resolução do MEC, os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do

¹² <http://governo-rr.jusbrasil.com.br/politica/4876959/professores-estaduais-escolhem-livros-didaticos>
Acesso: 19/11/2013 às 20:54.

¹³ Ver em Oliveira (2009): A troca do PLIDEF pelo PNLD em 1985 é o reflexo do processo de redemocratização do Brasil, que refletiu diretamente na educação. A maior autonomia dos professores na indicação dos livros didáticos é um exemplo deste processo, já que antes o Livro Didático passava pela censura do Estado.

¹⁴ Art. 208, inc. VII da Constituição Federal de 88: **Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: **VII** - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Acesso: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649743/inciso-vii-do-artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>.
19/11/2013 às 20:51.

Livro Didático, entretanto ainda são encontrados livros que propagam, entre discursos escamoteados, preconceitos e discriminações (SANTOS, 2010).

Atendendo a obrigatoriedade da constituição, em 2000 fora inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1^a a 4^a. Já em fevereiro de 2001, através da Resolução CD/FNDE nº 603, o Fundo Nacional de Educação (FNDE) passou a ser o mecanismo que organiza e regula o Plano Nacional sobre o Livro Didático, assim como, o PNLD ampliou, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braile, atendendo a demanda obrigatória, assegurada pela LDB/96, de uma educação inclusiva.

A produção do Livro Didático acompanhou o desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil. Se na primeira metade do século XIX os conteúdos escolares, assim como, as metodologias de ensino provinham essencialmente do ofício do professor, nas décadas seguintes, com a democratização do ensino e a produção dos conteúdos escolares os princípios metodológicos passaram a ser veiculados principalmente pelos Livros Didáticos (ROMANATTO, 2009).

Na atualidade, muitos são os estudos que tomam o tema do livro didático como foco de investigação. Dentre eles Melo (2006); Choppin (2004); Batista (1999), dentre outros. O Livro didático, como objeto de estudo, apresenta um certo fascínio porque, dentre todos os livros que lemos em nossa vida, talvez seja aquele com que temos contato por menos tempo. Todavia, embora seja determinante na formação das pessoas, o livro didático não é acompanhado de uma preocupação em sua preservação, já que são objetos que se tornam descartáveis no final do ciclo de um ano. Em contrapartida, ele é sempre produzido em tiragens muito grande. Para Batista (1999, p. 529), o livro é um objeto efêmero já “que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é repellido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições”.

Como fonte de conhecimento, o livro deve ser investigado de maneira multifacetada, segundo Melo (2006), já que se compreende o texto escrito pelo autor e por tudo aquilo que o processo de produção e distribuição o influencia. Nesse sentido, a história cultural do livro permite uma pluralidade de abordagens, porque, além do autor e do editor, a figura do leitor também é determinante para atribuir sentidos ao livro. Além disso, veicula e inculca discursos que buscam relatar conhecimentos considerados úteis,

valores morais, valores básicos que tendem instruir o leitor, conhecimento estes, que vão muito além da simples prática de transmissão de ciência.

Os usos e sentidos atribuídos aos livros didáticos são os mais variados possíveis e devido a isso, são tão frutíferas as pesquisas realizadas sobre esse material didático. Segundo Ferraro (2011, p. 171) os usos que a eles atribuímos são os mais variados: desde a obtenção de conhecimentos e informações até a mera utilização de figuras para um trabalho escolar”. Para muitos educadores e estudantes pode ser uma das únicas fontes de pesquisa, como aponta Santos:

Compreendemos que o Livro Didático é um dos elementos centrais do trabalho docente, como também, algumas vezes o único meio de acesso ao conhecimento e mediação entre ensino e aprendizagem, por parte dos educandos e dos docentes, que neles buscam apoio e consolidação do conhecimento transmitido em salas de aula (SANTOS, 2013, p. 7-8).

Para Choppin (2004) o livro didático é bastante complexo, pois pode assumir diferentes funções, dependendo das condições em que é produzido e utilizado, além de ter um papel de instrumento de controle de ensino pelos agentes de poder. O autor constata que o livro didático assume quatro funções, “(...) que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (Op. Cit., p. 553). As quatro funções são:

1. Função referencial: também conhecida como função programática; o livro didático é apenas fiel ao programa, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades de um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que visam a memorização dos conhecimentos, técnicas ou habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. Desde o século XIX, com a formação dos Estados nacionais e com o desenvolvimento, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tendem aculturar- e, em certos casos, doutrinar- as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou ainda, de maneira dissimulada, implícita, mas não eficaz.
4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno [...]. (Op.Cit., p. 553)

Nesse sentido não podemos perder de vista a função ideológica cultural do livro didático de história, no tocante a representação da história e da cultura africana e afro brasileira na percepção dos estudantes. Função ideológica cultural, já que, da colonização até os dias atuais, a condição identitária do Negro está associada à cultura escrava; questão que marca o problema da representação e da formação da consciência negra, social e histórica. Partindo do pressuposto que a edificação da identidade humana se dá pelas relações sociais, na realidade brasileira a tarefa de sua construção é bem complexa, pois existe uma articulação entre classe, gênero e raça, fortemente marcados pelo estigma escravocrata erigido das relações de trabalho constituídas no Brasil. (GUIMARÃES, 1999).

Para Bittencourt (2004) o livro se caracteriza como um suporte de conhecimento escolar, assim como um suporte de métodos pedagógicos e também uma mercadoria. Dessa maneira, é relevante levar em consideração todas as vertentes de pesquisas, a fim de realizar uma análise sobre o material pedagógico:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de 'múltiplas facetas', o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria, ligado ao mundo editorial e dentro da lógica capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino de diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículos de valores, ideológicos e culturais. (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Nessa perspectiva, os livros didáticos podem se constituir elementos determinantes na organização metodológica do ensino e aprendizagem nas escolas. Esses, por sua vez, também refletem as ideologias dominantes e o patriarcalismo, ao se referir e designar à cultura afrodescendente de maneira superficial e simplória; fato que acarreta a uma má assimilação, por parte de um estudante negro, de sua dimensão histórica. Este processo de assimilação de dimensões históricas ocorre principalmente na disciplina de História, pois ela aborda a relação de fatos históricos empreendidos por atores sociais, e respalda assim a educação das relações étnico-raciais. Para Miranda e Luca, (2004):

Os livros didáticos de História se apresentam, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país, como uma das mais importantes formas de currículo semi-elaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de

organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina. (p. 134)

Frison; Vianna; Chaves; Bernardi, (2009, p. 2) definem o livro didático como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia [da relação de ensino aprendizagem]”. Para Rojo & Batista (2004)¹⁵ o livro foi concebido enquanto material impresso, tanto no suporte de livro como em outros, produzidos para o ensino-aprendizagem abrangendo até a educação de nível médio, além das matérias de cursos livres de ensino de línguas estrangeiras modernas. Assim, sua utilização assume importância diferenciada de acordo com as condições e situações em que são produzidos e utilizados, nos diferentes âmbitos escolares.

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2003, p. 5).

De certo modo, tais livros omitem ou minimizam o processo histórico e cultural dos grupos sociais considerados minorias ou diversidades, reproduzindo, assim, relações sociais e raciais baseadas na dominação e discriminação, naturalizando as relações de opulência.

Os materiais didáticos, principalmente os livros didáticos, e os discursos em sala de aula trazem muitas vezes, marcas de uma história única, fundado no arquétipo padrão (branco, heterossexual, cristão, europeu) no qual todos os outros são os desviantes desse padrão, Baptista da Silva (2010) afirma que Histórias únicas nos conduzem ao erro, à generalização ingênua, à estereotípiia, ao exercício do autoritarismo (SANTOS, 2013, p. 9).

Há atualmente, por um lado, à disposição do professor e dos estudantes, uma diversidade de fontes de informações disponíveis acerca das relações étnico-raciais. Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), tanto do Ensino

¹⁵ Citado em: OLIVEIRA, Luciano de. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Aspectos históricos e políticos. 17º Congresso de Leitura do Brasil. 20 a 24 de julho de 2009. UNICAMP, Campinas- SP.

Fundamental, assim como do Ensino Médio¹⁶, recomendam que o professor utilize, além do livro didático, materiais diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes, entre outros), como fonte de informação e de pesquisa. No entanto, na realidade da maioria das escolas brasileiras, o Livro Didático ainda se constitui como o principal instrumento de apoio do professor, bem como uma importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes. Assim, faz-se necessário que professores estejam preparados para escolher adequadamente o Livro a ser trabalhado em suas aulas, já que ele auxilia no processo de aprendizagem dos estudantes, e através de sua utilização com uma visão crítica, é possível incentivar a desconstrução de ideologias dominantes, “(...) trata-se de superar a lacuna histórica sobre a ação da população negra na História do Brasil, ainda presente nos livros didáticos, nos currículos e nos programas dos cursos de formação inicial e continuada de professores de nosso país” (SANTOS, 2013, p. 10).

Gomes (2010) assinala que é salutar que os educadores possam fazer uso do Livro Didático com criticidade. Desse modo, o material pode ter o poder de transformar ou de desenvolver o senso crítico dos estudantes em sua prática educativa diária. Senso crítico, este, que tem por elementar a análise da questão das desigualdades, social e racial, em consonância com a tentativa de evidenciar se os manuais, após a promulgação da lei 10.639/03, reverberam ainda uma abordagem conteudista e superficial da representação do negro na História do Brasil. Nesse sentido, o pano de fundo da análise é referente ao processo de inserção da identidade negra a concepção escravocrata do colonialismo brasileiro embasadas nas teorias do mito da democracia racial, na ideologia do branqueamento, entre outras, contribuindo, portanto, para negligenciar a discriminação contra o Negro.

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação” (MUNANGA, 2005, p. 23).

¹⁶ Ver em: Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio, 2000: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/baseslegais.pdf/> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid=.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid=)

Portanto, após essa explanação dos fatos que evidenciam o contexto histórico do Livro Didático, a análise seguinte diz respeito à formação cultural do Negro no Brasil, no tocante a contribuição para a formação da cultura brasileira.

2.1 A práxis pedagógica do Ensino de História e sua articulação com o Livro Didático.

Considerando que um dos materiais pedagógicos predominantes na educação é o livro didático, entendido como representante direcionador das práticas pedagógicas, dado a sua condição e capacidade de orientar as leituras e metodologias a ser realizada pelo professor no contexto da prática de ensino aprendizagem. Ele também pode ser entendido como fundamento das práticas culturais e ideológicas de determinada sociedade. Nesse sentido questiona-se qual a importância atribuída aos livros didáticos sobre a representação do Negro, da cultura Africana e Afrodescendente, no decorrer das reformas curriculares no Brasil, principalmente pelo viés do Ensino de História. Para Bittencourt (2002, p. 83):

Um dos objetivos centrais do Ensino de História na atualidade relaciona-se a História e sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela história escolar, mas por outro lado, enfrenta o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial.

O campo de conhecimento de Ensino de História não é recente. Desde o processo de Independência, a disciplina de História fora organizada em meio a elaboração de um sistema de ensino conforme as necessidades do governo imperial e do liberalismo. Em contrapartida a área veio tomar sua forma atual a partir dos anos 1980, quando passa a pensar sua memória disciplinar, assim como passa a se vincular a um campo mais geral, ao da história escolar e dispõe de um maior investimento de auto investigação dos historiadores de seu papel social como professor.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino de métodos pedagógicos próprios- ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império (FONSECA, 2004, p. 42).

Com a declaração da Independência, o Estado, que já assumira o controle sobre a educação na era Pombalina através de uma padronização do currículo e a utilização de manuais escolares, tinha por objetivo discutir os confrontos e as definições do pensamento liberal para o novo Estado Nacional. O pensamento liberal definia o processo

educacional, como mecanismo de formação do cidadão produtivo e obediente às leis. Todavia adotar o ideário liberal em uma sociedade escravista era o principal desafio; como assimilar toda uma população escrava, além dos negros e mestiços forros e dos brancos livres e pobres, em uma educação voltada para a formação das elites através de uma didática específica? O sistema educacional era, nesse sentido, o principal mecanismo de controle da população, que apresentava risco às elites brasileiras; não só em questão de superioridade numérica, mas também pela influência cultural, uma vez que eram consideradas culturas bárbaras em relação à cultura dominante. De acordo com Mattos (1998), o sistema educacional asseguraria a formação e a legitimação de uma *boa sociedade*, constituída por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravizados.

A escola era, então, um dos mecanismos básicos de transformação do “menino-diabo” em componente um da *boa sociedade*, de modo a poder difundir a Civilização, entendida pelos dirigentes imperiais como condição para a consolidação da ordem imperial (Op. Cit., p. 42).

Nesse sentido, como edificar uma proposta educacional mediante um quadro de diversidade social, étnica e cultural? Do século XIX até a década de 30 do século XX, as elites colocaram a questão da idealização de uma identidade brasileira no centro das reflexões acadêmicas. Isso significa dizer que, a construção de uma identidade nacional passou a ser principal finalidade da educação no Brasil, conforme um discurso ideológico, de acordo com os interesses da cultura branca. Através do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), fora proposta a elaboração de uma História Nacional, a ser difundida principalmente pelo Ensino de História, unindo a intenção de fazer um compêndio da História do Brasil com um discurso moderno, no qual englobaria o país em meio às Nações civilizadas.

O principal papel da educação, através do escopo do IHGB, era, portanto, ministrar uma História Nacional, de acordo com as pretensões da elite, na qual a questão da mestiçagem era o ponto central. Nesse intuito de problematizar a realidade brasileira, além de assegurar a manutenção da ordem e a disseminação da civilização manter a ordem significava garantir a continuidade de uma estrutura social fundamentada no trabalho escravo, no monopólio da terra e a disseminação da civilização (MATTOS, 1998).

Devido esta preocupação da criação de uma História Nacional, a partir da questão da mestiçagem, Karl Philipp von Martuis ganhou o concurso de monografia sobre o melhor projeto para se escrever a História Nacional, do qual, a partir da mistura das três

raças – branca, negra e indígena- explicava-se a formação da nacionalidade brasileira. Partindo do elemento branco, como elemento essencial este sugeriu o progressivo branqueamento como alcance de uma sociedade civilizada.

Em *Como se deve escrever a história do Brasil*, Martius afirmou que a chave para se compreender a história brasileira residia no estudo do cruzamento das três raças formadoras de nossa nacionalidade – a branca, a indígena, a negra – , esboçando a questão da mescla cultural sem, contudo desenvolvê-la [...] É verdade que o naturalista alemão priorizou a contribuição portuguesa na formação da nacionalidade brasileira e praticamente silenciou sobre o papel da “raça” negra, para usar o seu vocabulário, reservando ao índio – um tanto idealizado, vale dizer – papel secundário. Mas não resta dúvida de que, já com Von Martius, a questão da miscigenação étnica e cultural estava posta (VAINFANS, 1999, p. 2).

É neste contexto também que surge outras explicações para questão da mestiçagem, assim como o mito da democracia racial, desenvolvida por Gilberto Freyre, da qual surgira pela primeira vez, uma análise da contribuição do negro para a formação da identidade nacional. No entanto, são explicações que contribuem para o imaginário racial, que alimentam a diferença social, racial e econômica no Brasil. Estas análises contribuíram para conformar as necessidades da elite brasileira, relegando ao negro uma posição marginalizada na sociedade e assegurando o papel ordenador e civilizador da educação, que fora transmitido principalmente pelo Ensino de História.

Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB. Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia (FONSECA, 2004, p. 47).

Com o advento da República houve uma maior preocupação com os métodos empregados no Ensino de História, isso se deve aos inúmeros textos de orientação publicados nos livros didáticos, como objetivo de orientar professores e alunos sobre as funções e objetivos da História: formar um cidadão adaptado à ordem social. Há neste período um esforço de exaltação a Pátria, pois “o primeiro trabalho, e o mais interessante, é o de mostrar como a nossa história é bela, e como pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna de nosso culto” (POMBO, 19ª edição, p. 3).

Até a década de 80, a função da História como disciplina era, portanto, a formação do cidadão conforme às necessidades do Estado, não abrindo espaço para a interpretação e a análise crítica para a posição do indivíduo nas relações sociais. Desse modo, não havia uma problematização sobre a questão racial, na qual o negro obtinha uma posição

marginalizada na sociedade brasileira, reverberando, assim, as interpretações do imaginário racial, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2011).

Com o processo de redemocratização e o advento de novas interpretações sobre a realidade brasileira, por meio das reformas dos anos de 1980, evidenciou-se a necessidade de se promover mudanças no Ensino de História. Como exemplo, pode-se citar a elaboração de projetos educacionais que abordassem o processo de construção da democracia no Brasil. A partir desta vertente de interpretação, de que os homens fazem a história e são produtores de seu próprio conhecimento histórico, a questão racial passou a ser problematizada, discretamente, através da metodologia do materialismo histórico, que passou a integrar os conteúdos dos currículos de história.

O novo programa foi apresentado como realização do desejo de uma História “... mais crítica, dinâmica, participativa, acabando, assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica” [...] Definido esses princípios e partindo da noção de que “os homens fazem a História e são produtores de seu próprio conhecimento histórico”, os elaboradores do programa ressaltavam a necessidade de que esse princípio básico aparecesse na própria prática pedagógica, no cotidiano escolar, no processo ensino/aprendizagem, integrando alunos e professores (FONSECA, 2004, p. 62).

As reformas educacionais dos anos de 1980 experimentaram, portanto, a experiência de natureza progressista, tendo como referência o acompanhamento do desenvolvimento humano e maior autonomia escolar. Alterou-se, a ênfase dos objetivos pedagógicos há um deslocamento do ensinar para o aprender. Do ponto de vista da didática da história, que esse deslocamento articula a finalidades formativas diversas: do aluno ideal (cidadão súdito) capaz de memorizar para celebrar o passado nacional, um cidadão conforme às ideologias do Estado; para o aluno capaz de desenvolver o senso crítico para questionar identidades sociais unívocas e de reconhecer o caráter conflitivo da história para compreender o presente.

Através das reformas educacionais a partir dos anos de 1990, na qual previa consecutivamente a educação como instrumento para o progresso do país: para a emancipação social e autonomia dos sujeitos, embasada na ideologia neoliberal e na era da globalização, houve uma nova forma de organização do trabalho escolar, com ênfase em três pilares emergentes, a gestão escolar, a formação de professores e educação inclusiva.

[...] A análise das tendências que marcam o processo de globalização não deixa dúvidas quanto aos valores que privilegia aos modos como se organiza. No contexto do acirramento das diferenças sociais provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado, etc.), a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas. (LAPLANE, 2004, p. 17-18).

A partir da Declaração de Jomtiem, elaborado na Tailândia, se inicia o debate de uma educação inclusiva, que fornecesse definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem. Nesse debate incluía estabelecer metas a serem atendidas mundialmente a fim de garantir à todos os indivíduos os conhecimentos básicos e necessários para assegurar uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e justa, atendendo as demandas do neoliberalismo e da globalização. Em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, houve uma ampla defesa da educação de perspectiva inclusiva. Por essa defesa, a educação especial, não só a educação para deficientes em geral, mas a educação para todas as desigualdades tornou-se parte integrante dos programas educacionais. Nesse sentido, a ênfase da educação passou a ser o desenvolvimento da criança a promoção da filosofia da solidariedade e o respeito mútuo entre as diferenças individuais:

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas. (Op. Cit, p. 167).

As reformulações propostas nas reformas educacionais a partir de 1990 influenciaram amplamente a organização do trabalho escolar no Brasil, principalmente a partir da Lei nº 9.394/96 (LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A lei 10.639/03, que foi promulgada em 2003, alterou a LDB, com a inclusão obrigatória no currículo oficial da temática História e Cultura Afro – brasileira. O principal objetivo dessa obrigatoriedade visa formar o indivíduo para saber conviver e respeitar as diversidades uma vez que o pressuposto está em trabalhar a questão dos Valores é entender a discriminação sofrida por Negros e Índios. Portanto, “os agentes educativos necessitam receber formação capaz de embasar a escolha de critérios adequados para seleção dos conteúdos, considerando-se um conjunto de critérios de aspectos favoráveis à inclusão do negro, com respeito à valorização da sua cultura” (CAETANO; NASCIMENTO, 2011, p. 88).

Entretanto ainda hoje se presencia, através de pesquisas, que a Lei 10.639/03 não é aplicada na maioria das escolas, e que por isso, então, a condição da realidade do negro ainda se encontra pormenorizada de direitos e discriminada, ou seja, se presencia a vigência de uma democracia pautada na cordialidade das diferenças e a figura do negro ainda se encontra na instância de invisibilidade social.

O que se constata como resistência à aplicação da lei são os preconceitos ainda existentes na sociedade, que foram ressignificados ao longo do tempo, mas que ainda refletem o imaginário racial. Assim, o *Mito da democracia Racial* na qual: se caracteriza por uma falsa ideia de igualdade entre os indivíduos, pautada em uma convivência harmônica entre os diferentes grupos, brancos, negros e índios; os principais grupos formadores da sociedade brasileira; o *Ideal de Branqueamento* na qual foi incentivado o branqueamento da população, por se acreditar que a miscigenação melhoraria a sociedade, com a absorção do elemento negro no Brasil; a *Pós-modernidade* na qual se desestimula a problematização das estruturas estáticas organizativas da sociedade; e o *Neoliberalismo*¹⁷, que é considerado o principal obstáculo da Lei.

Conclui-se, portanto que ao longo das reformas curriculares, que proporcionaram diferentes ênfases ao Ensino de História, contribuíram para a invisibilidade do Negro, e mesmo após esforços para reparar o passado marcado pela violência da discriminação, através de políticas públicas e ações afirmativas, ainda se encontra resistência na sociedade brasileira para com a cultura afrodescendente. Mas, o que os dados revelam sobre essa questão?

2.2 Racismo nos livros didáticos: uma breve revisão literária

Segundo Rosenberg, Bazilli e Silva (2003) as pesquisas que evidenciam o racismo nos Livros didáticos no Brasil, em um panorama geral, são feitas em livros didáticos de história e evidenciam seu foco de análise nos discursos e nas imagens veiculadas por esses materiais didáticos, e raramente na recepção, na circulação e na

¹⁷ Ver em CAETANO; NASCIMENTO (2011): O Neoliberalismo surgiu como uma releitura do Liberalismo no contexto da crise econômica e da crise do Bem-Estar Social (*Welfare State*), na qual o Estado é o grande provedor da questão social. Esse modelo político/econômico tem por objetivo a recuperação mundial, e suas bases são assentadas em um Estado que pretende mínimo nas relações econômicas, isto é, o Estado apenas regula as relações do mercado de acordo com o seu interesse.

produção desses objetos da cultura escolar, seja pelos alunos, pelos professores ou até mesmo pelos seus produtores.

Os autores demonstram também que as pesquisas podem ser divididas em três momentos diferentes de sua produção:

um primeiro momento caracterizado pela busca da apreensão de explicitação de preconceito nos livros didático, um segundo, que se distinguiu pelo desvelamento de preconceito, estereótipos e discriminações implícitas o que foi possível graças ao questionamento do mito da democracia racial e à ênfase decorrente dos novos estudos sobre relações raciais na busca da desigualdades raciais, agora apoiados em novas técnicas de análise de conteúdo; e o terceiro momento que se demarcou por estudos que permitiram a apreensão de discriminação na própria constituição do gênero literário, isto é, apreendeu-se que a literatura didática tem sido criada visando o aluno branco (Op. Cit., p. 132).

O primeiro momento foi inspirado pelas contribuições da Escola Paulista de sociologia, liderada pelos estudos de Florestan Fernandes e outros pesquisadores como, Otávio Ianni, Roger Bastide e Fernando Henrique Cardoso. As pesquisas do grupo de pesquisadores desmitificaram o grande mito da formação da sociedade brasileira, construído a partir das leituras feita de Gilberto Freire, até então em vigência. O mito da democracia racial foi questionado pelos sociólogos paulistas e o racismo velado foi desnudado diante das evidências dos mecanismos de manutenção de privilégio da elite branca brasileira (SKIDMORE, 1991). Esse ímpeto de Florestan e seus colaboradores contribuiu para o advento de novas pesquisas no campo da educação, inclusive pesquisas que adotaram o livro didático como objeto de pesquisa.

Na década de 1950, a tese de Dante Moreira Leite, intitulada “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros”, evidencia tratamento discriminatórios aos negros por meio de imagens que os representam em situações inferiores aos brancos. Essas pesquisas buscavam evidenciar preconceitos e estereótipos raciais contidas nos livros e contribuindo para a problematização do mito da democracia racial (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). O estudo pioneiro de Dante Moreira foi seguido de trabalhos financiados pelo Programa de atividades do centro brasileiro de pesquisas educacionais (CBPE), integrando um projeto patrocinado pela Unesco. Essas investigações foram guiadas pelas mesmas convicções da anterior, evidenciar o racismo, seja ele forma explícita ou de forma implícita, além dos estereótipos construídos pelos Livros didáticos.

No segundo momento da produção de pesquisas tendo o livro didático como objeto central de análise, percebe-se mudanças nos estudos sobre relações sociais, quanto de transformação no campo da educação. Para Pinto (1992, p. 42) essas pesquisas possuem uma grande influência das teorias reprodutivas e centram a escola como reprodutora de estereótipos, por meio da utilização de materiais que contribuem para a propagação de estereótipos, prejudicando, possivelmente, a formação dos estudantes negros.

Embora nem sempre estes estudos cheguem a explicitar a linha teórica que os sustenta, pode-se perceber que todos eles, de uma maneira ou de outra, se inspiram nas teorias reprodutivistas, enfatizando assim o papel da escola como reprodutora das discriminações existentes na sociedade contra determinadas categorias étnico-raciais [...] Mas o mais importante é que todos eles, seja de uma maneira mais rigorosa em que os argumentos são subsidiados pela comparação e quantificação dos exemplos apresentados, seja de uma maneira mais impressionista, conseguem desvendar não só discriminações e preconceitos explícitos, mas também sua manifestação num nível menos explícito, menos perceptível, que se configura através do silêncio ou da ausência de representantes de outras raças e etnias.

O terceiro momento se caracteriza por estudos que permitiram a apreensão da discriminação na própria constituição da literatura didática, que tem sido desenvolvida visando o aluno branco e a cultura ocidental, pautada nos ideais da eurocêntricos, em detrimento da população negra e sua cultura de matriz africana.

O combate ao racismo nos livros didáticos consubstanciou-se por meio de uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, *on-line*).

O Plano Nacional do Livro didático (PNLD) foi uma das primeiras ações do governo federal brasileiro em combater a xenofobia e o preconceito racial nos livros didáticos, por meio de uma sistemática investigação dos elementos desses materiais a fim de questionar os valores discriminatórios engendrados nos conteúdos até então veiculados. Outro grande avanço foi o reconhecimento pela legislação brasileira da necessidade de se assegurar, em forma de lei, a representação dos Negros, e posteriormente os indígenas, nos livros didáticos. As leis 10.639, promulgada em 2003 e a 11.645, promulgada em 2008, que modifica a anterior, representam uma das grandes conquistas do movimento negro, que desde de sua criação demanda o campo da educação como um dos principais espaços de luta e combate ao racismo.

Silva (2002) identificou três núcleos de pesquisadores que vem estudando o racismo nos livros didáticos de forma sistemática, são eles: Ana Célia Silva, que produziu sua tese de mestrado em 1988 e de doutorado em 2001 com ênfase na temática, e vem ampliando suas contribuições acerca da desconstrução da discriminação nos livros didáticos; o Departamento de pesquisas educacionais da Fundação Carlos Chagas, que elaborou pesquisas e materiais de apoio e orientação aos professores na identificação e no combate ao racismo nos materiais em questão, dentre os pesquisadores da fundação, destaca-se as pesquisas de Fúlvia Rosemberg; e o grupo da Faculdade de educação da USP voltado para a análise do livro didático no contexto do ensino de história focalizando, a representação de indígenas e negros, evidenciando as pesquisas de Circe Bittencourt, aportada nas influências das pesquisas da história cultural francesa. Todos esses pesquisadores estão inseridos no terceiro momento de produção sobre o racismo nos livros didáticos, nas pesquisas voltadas ao combate das manifestações racistas nesse material didático.

CAPÍTULO III

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ANÁLISE DO FENÔMENO ESTUDADO

Baseando-se então na perspectiva materialista Histórico-Dialética, o referencial teórico que guiará a concepção deste estudo é a Teoria histórico cultural concebida pelo psicólogo Bielo-russo Levi Vygotsky e seus colaboradores. Tal perspectiva teórica, tem contribuído com a psicologia, assim como com a educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre a formação das características psicológicas do homem e as relações entre este e a sociedade, contribuindo assim, com um modo diferenciado de se compreender a formação do sujeito numa relação de constante dinamicidade com o social.

Para a construção de respostas às questões colocadas, utilizar-se-á as contribuições metodológicas propostas por Vygotsky (1991), que em sua procura por elaborar uma nova perspectiva psicológica para a formação da mente humana, para além das teorias deterministas e comportamentalistas já existentes, as propõe a fim de propor um novo modelo de investigação e análise para compreender seu principal objeto de pesquisa, as funções mentais essencialmente humanas. O que autor procurou foi uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas humanas. Para isso, dispôs-se da aplicação do materialismo dialético com intenção de analisar os processos da mente humana em constante movimento e mudanças.

Os caminhos de explicação sobretudo levavam em consideração a relação de comparação entre homem e animal; o ambiente natural (natureza) e a mente humana; e a fisiologia e a psicologia do ser humano. Para tanto, essas explicações tinham que atender as intenções de três grandes pretensões Vygotskianas: primeiramente, elas deveriam identificar os mecanismos cerebrais implícitos a uma determinada função; posteriormente, explicar detalhadamente a história dessas funções ao longo do desenvolvimento do ser humano, a fim de estabelecer as relações entre formas inferiores e superiores do comportamento humano; e por último, e mais relevante, associar a especificação do contexto social no desenvolvimento do comportamento.

As ambições eram grandes, e de fato não foram todas atingidas ao longo de sua vida acadêmica, no entanto, Vygotsky trouxe grandes contribuições para a psicologia quando enfatizou que a “compreensão de funções psicológicas superiores humanas só poderia ser atingida pela multiplicação e complicação dos princípios derivados da psicologia animal” (VYGOTSKY, 1991, p.10), assim como evidenciou que o contexto

social em que o sujeito está inserido, influencia diretamente no desenvolvimento do comportamento essencialmente humano. Dessa forma, nasceu uma nova perspectiva da psicologia que lançou as bases para uma ciência comportamental unificada, por meio da aplicação do materialismo dialético, que em princípio fundamenta a teoria histórico-cultural de Vygotsky dos processos psicológicos superiores.

A teoria histórico-cultural contribui, assim, para a compreensão do desenvolvimento humano ligado ao processo de transformação do contexto social. Segundo o teórico, baseado nas contribuições de Karl Marx, as “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’” (Op. Cit, p. 10), dessa forma, é profícua a relação entre a sociedade e sujeito, já que “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (Op. Cit, p. 11).

A partir da concepção materialista da realidade, o materialismo histórico-dialético permite analisar o indivíduo real que determina suas ideias e suas concepções, por meio da forma como exprime sua vida produtiva. No entanto, essa maneira de exercer a atividade produtiva não corresponde meramente à reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constituiu um modo determinado de manifestar sua vida, assim sendo, o que são os homens, coincide, portanto, com a sua produção, isto é, aquilo que necessitam produzir, assim como a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais de sua produção a fim de transformar a natureza e ao mesmo tempo se transformar (PARO, 2003). Nesse sentido, o materialismo dialético concebe o homem como ser ativo, social e histórico.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano são entendidos por intermédio da perspectiva histórico-cultural, como um processo de interação dialética entre o homem e o meio social e cultural em que esse sujeito se insere. Desse modo, Vygotsky aponta que as relações sociais sofrem um processo de internalização pelo sujeito que as vivencia, a partir da mediação dos adultos, de instrumentos e símbolos, de modos culturais e de formas de pensar e de agir. Esse processo de internalização se inicia nas relações sociais, nas quais os adultos ou parceiros mais experientes, por meio da linguagem, do jogo, do fazer junto ou do fazer para, compartilham com a criança seus sistemas de pensamento e ação (REGO, 2013). Dessa forma, para Vygotsky (2013), a formação do sujeito se estabelece a partir da relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, na qual o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

Tendo como base este enfoque, buscou-se neste trabalho compreender a partir da história da constituição da sociedade brasileira e, conseqüentemente, da fundamentação das relações sociais desiguais no Brasil, como a escola tem tratado as relações étnico-raciais em seus materiais didáticos dirigidos a estudantes do ensino médio.

O método histórico-dialético considera que só é possível estudar determinado fenômeno em seu movimento. Nessa direção, a história do fenômeno estudado é a pedra basilar para a compreensão das relações de poder, exploração e submissão da população negra no Brasil. Tal movimento histórico coloca o indivíduo e suas relações sociais como foco desta análise, pois ao se apropriar da realidade objetiva, recria as relações e as práticas sociais cotidianamente, como afirma Vygotsky:

... o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento (VYGOTSKY, 1995, p. 6).

Vygotsky identifica que os obstáculos existentes para atender às pretensões da nova psicologia por meio da teoria histórico-cultural e superar a psicologia estruturalista e comportamentalista, eram problemas de método. Em vista disso, edifica-se novos métodos que se diferenciam dos caracterizados como antigos, com intuito de anunciar uma nova perspectiva para além da relação de estímulo e resposta que fundamentava o desenvolvimento do comportamento.

Para isso, foram estipulados três princípios que formam a base da nova abordagem na análise das funções psicológicas superiores, que baseado na abordagem materialista dialética de análise da história humana, contribuem para a compreensão de que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, assim como difere da adaptabilidade e desenvolvimento dos animais, já que o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral dos seres humanos e dessa maneira deve ser compreendido (VYGOTSKY, 1991). São os princípios: primeiro, analisar processos; segundo princípio, analisar as relações dinâmicas e por último, compreender o desenvolvimento como atividade dinâmica. Como já evidenciado, esses

princípios são edificados por intermédio da dialética marxista, assim sendo esses pressupostos são estabelecidos a partir da contradição.

O primeiro princípio indica a distinção entre a análise de um objeto e a análise de um processo, na qual a primeira caracteriza a Psicologia experimental, e a segunda, a Psicologia do desenvolvimento. Vygotsky defende a aplicação de uma metodologia de abordagem abrangente, que alcance compreender os processos dinâmicos de movimentos e mudanças da psicologia humana. Ainda que a psicologia experimental seja necessária para psicologia do desenvolvimento, já que “provoca ou cria artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico” (Op. Cit., p. 44) é necessário compreender o desenvolvimento, de acordo com as palavras do autor:

Se substituirmos análise do objeto pela análise do processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais. (Op. Cit., p. 44).

Assim sendo, uma Psicologia do desenvolvimento permite o entendimento dinâmico de cada etapa do processo de constituição do comportamento humano.

O segundo princípio, que propõe um segmento ao primeiro, pronuncia uma análise explicativa das relações dinâmicas, em detrimento de uma análise descritiva apenas, já que essa perspectiva não divulga as relações dinâmico-causais reais implícitos ao fenômeno. A análise explicativa pressupõe uma perspectiva genotípica do fenômeno, isto é, uma análise que privilegia uma descrição seguida de explicação dos aspectos internos de uns fenômenos e de seus processos de desenvolvimento. Esta abordagem se contrapõe a uma perspectiva fenotípica dos fenômenos, que parte do pressuposto de análise das aparências e manifestações comuns de um objeto. Segundo Vygotsky:

Marx comentou de forma mais geral a abordagem fenotípica, quando afirmou que se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua- uma observação extremamente razoável. Se todos os objetos fossem fenotípicos, e genotipicamente equivalentes (isto é, se os verdadeiros princípios de sua construção e operação fossem expressos por suas manifestações externas), então, a experiência do dia a dia seria plenamente suficiente para substituir a análise científica. Tudo o que vimos teria sido sujeito do conhecimento científico. (Op. Cit., p. 45).

Assim, o tipo de análise psicológica depende de uma análise objetiva que procura mostrar a essência dos fenômenos e não se limita a uma única perspectiva do desenvolvimento. A perspectiva genotípica não rejeita as explicações fenotípicas, mas as subordina à descoberta da origem real desses fenômenos psicológicos.

Por fim, o último princípio, que propõe uma análise do problema do comportamento fossilizado, que se baseia em uma análise automática das funções psicológicas, que contribuem para constituir formas fossilizadas desses processos psicológicos. Formas fossilizadas são processos que “perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna [...] seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica” (Op. Cit., p. 45).

Vygotsky (1991) no intento de sobrelevar essa análise automática, propõe uma análise idiossincrática e diferenciada do desenvolvimento a fim de compreender este em sua perspectiva dinâmica, isto é, essa abordagem significa, fundamentalmente, descobrir sua origem, sua natureza, sua essência.

Para isso, o pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornarem à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica. As funções rudimentares, inativas, permaneceram não como remanescentes vivos da evolução biológica, mas como remanescentes do desenvolvimento histórico do comportamento. Consequentemente, o estudo das funções rudimentares deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica nos experimentos psicológicos [...] Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético (Op. Cit., p. 46)

Assim, por meio do terceiro princípio, pode-se conceber que o comportamento humano só pode ser conhecido como a história do comportamento.

3.1 Os conceitos de sentidos e de significado na teoria histórico-cultural

Com o estabelecimento dos princípios metodológicos por meio da fundamentação do materialismo dialético, Vygotsky (1991) criou novos meios de compreensão da formação da mente humana, assim como, concebeu uma nova base psicológica que superou as teorias aportadas pelo positivismo e pelo idealismo. Além do postulado de que o fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social, um outro principal aspecto essencial da Psicologia Histórico-cultural, é a forma como o indivíduo se relaciona com o este meio social, isto é, os sentidos e significados que são construídos por cada sujeito por meio da interação com a sociedade.

É a partir da afirmação “as funções mentais são relações sociais internalizadas” (SMOLKA, 2000, p. 30) que é viável iniciar a explicação acerca dos sentidos e significados que o sujeito pode construir acerca de sua realidade social, que são muitas.

Por meio do mapeamento das definições do conceito de apropriação, Smolka (2000) delinea a forma como as relações sociais são internalizadas segundo as percepções teóricas da perspectiva histórico-cultural, dessa forma, essas relações sociais são apropriações do mundo externo por meio da interação com ele e da ação mediada por um instrumento, a linguagem, que transforma, concomitantemente, a sociedade e o sujeito, criando diversos significados e sentidos diferentes de acordo com cada contexto da realidade social dos sujeitos.

Segundo Barros; Paula; Pascual & Ximenes (2009), o “sentido” para Vygotsky deve ser compreendido como algo produzido nas práticas sociais por intermédio da articulação dialética da história de constituição da psique com a experiência humana individual atual. Há, portanto nessa relação a possibilidade de múltiplas linguagens e uma diversidade de produções de sentidos. Nessas construções há também a integração de aspectos humanos tais como a afetividade e a cognição, assim como de processos que podem ser apenas individuais ou, aqueles construídos pela coletividade.

Podemos dizer que o “sentido” possui um caráter simbólico, uma vez que é construído pelo sujeito em contextos diversos em sua relação com o mundo exterior. O discurso social possibilita uma multiplicidade de sentidos para o sujeito que se constitui a partir desse social em interação com meio. Não há estabilidade nos “sentidos”. Eles são elaborações inconstantes e em movimento que se alteram e se modificam em determinado grupo social. “O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas. (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 2016)

A forma como uma pessoa constrói um sentido sobre determinado assunto estudado será muito diferente da maneira de outra pessoa. Numa sala de aula, alunos brancos e negros constroem sentido de formas diferenciadas, já que a maneira como esses alunos se identificam com determinado assuntos também são diferentes. Mediante a propagação de uma cultura assentada em valores ocidentais, heterossexuais e patriarcalista, estudantes que destoam dessas caracterizações provavelmente construirá sentidos diversos aos dos alunos brancos, sentidos esses que legitimam a desigualdade racial e os pré-conceitos concebidos acerca dos seres humanos negros e negras.

A qualidade aleatória, ilimitada e plurideterminada do “sentido” pode ser compreendida da forma como aponta Smolka (2004, p. 12):

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

De acordo com Asbahr (2014) o que diferencia o sentido do significado para Vygotsky, é que este primeiro é mais amplo e instável que o significado. Pensando, por exemplo, no caso de jovens negros e negras que estudam a história da África e das contribuições desses africanos para cultura brasileira de forma estigmatizada, os sentidos que serão produzidos para esses estudantes provavelmente refletirão essas cicatrizes que marcam a história dos Negros no Brasil e contribuirá para a não identificação desses jovens com a sua cultura.

O conceito de significado, assim, se entende como algo mais estável, se caracterizando como a generalização das ações do homem. No entanto, o significado não é imutável, ele se transforma de acordo com o desenvolvimento da criança, já que “a relação pensamento e palavra deve ser compreendida como um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. E, nesse processo, o pensamento forma-se na palavra” (ASBAHR, 2011, p. 85).

Desse modo, de que maneira o estudante atribui sentido ao mundo repleto de significados? Voltemos então ao conceito de apropriação e seus processos de internalizações do mundo externo.

O conceito de apropriação- compreendido como tornar próprio- se realiza por meio da internalização do mundo externo, como incorporação da cultura externa para o meio interno do indivíduo. A apropriação se modifica por intermédio de uma relação dialético, já que é necessário compreender o conceito, a ser apropriado, a partir da relação do signo e da ação, da linguagem e de sua significação, e da produção de sentidos e significados. Essa nova perspectiva que o conceito de apropriação ganha, adquire diferentes valores, diferentes significados, pois o “tornar próprio implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/ produzir” (Op. Cit., p. 28).

Dessa forma, para a compreensão do conceito de apropriação relacionado ao problema da significação, requer o conhecimento dos signos, da linguagem e dos instrumentos, que realizam a mediação da sociedade e do sujeito. De acordo com

Vygotsky (1991, p. 41), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui a aspectos da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

Segundo Smolka (2000, p. 31) “todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações”. Para Vygotsky (1991, p. 53):

Em crianças e adultos, o ato de atar um nó como um evocar mnemônico é apenas um exemplo de um princípio regulatório amplamente difundido no comportamento humano, o da significação através da qual as pessoas, no contexto de seus esforços para solucionar um problema, criam ligações temporárias e dão significados a estímulos previamente neutros.

À vista disso, entende-se que não há uma única maneira de se apropriar o mundo, isto é, não há apenas um único modelo de se enxergar e de se relacionar com a realidade externa, mas há sim uma variedade muito abrangente de sentidos e significados e construídas pela interação, através dos signos, de acordo com diferentes realidades culturais.

Quando se desenvolve um determinado modo de pensar, imposto pelas relações de poder dentro da sociedade, que vai sendo coletivamente difundido e apropriado, evitando pensamento e modos de agir que fogem à regra, pode-se cooperar para a exclusão destes que não se enquadram no paradigma pressuposto. Para Bock (2009) a sociedade ao desenvolver apenas uma forma de se analisar e de se relacionar com o mundo, que se aparta da realidade social e cultural ao longo da história, não produz uma psicologia que contribua para denunciar as contradições humanas, mas constrói ideologia, que é “assim, uma representação ilusório” (BOCK, 2009, p. 24) do real e legitima as dominações de classe e as desigualdades sociais existentes.

Assim sendo, as contribuições da Psicologia histórico-cultural propiciaram mecanismos que possibilitam romper com uma sociedade que naturalizou a normalidade em padrões pré-definidos e que se tornam fonte de desigualdade e justificativa para estas que são do âmbito social: “No que é natural não cabe interferência do homem; cabe registrar e diferenciar. Assim, as diferenças entre os homens, tomadas como naturais, tornaram-se fonte ou justificativa das desigualdades sociais” (Op. cit., p. 28). É nessa perspectiva que se interpreta a desigualdade social existente na realidade brasileira e que legitima a reação excludente em relação a população negra, no tocante a contribuição das suas manifestações culturais para a formação do Brasil.

Após apresentados os princípios metodológicos fundado por Vygotsky (1991) e a teoria histórico-cultural, resta apenas utiliza-se deles a fim de compreender quais são os sentidos e os significados apropriados pelos estudantes acerca dos livros didáticos de história, que são instrumentos de mediação e saber, e sobre o lugar do Negro neste material didático. Dessa maneira podemos compreender de que forma as relações sociais são estabelecidas, inclusive para refletir sobre o problema da formação cultural do Negro no Brasil e da construção de relações sociais desiguais, que legitimam posturas discriminadas para com negros e negras ao longo da história do país, resvalando na educação de nossas crianças e jovens de escolas públicas e privadas, já que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes, segundo Asbahr (2011, p. 42) a escola:

Na medida em que cria condições para que [os estudantes] se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade através de mediações culturais planejadas e intencionais. Cabe à educação escolar ampliar o desenvolvimento do estudante, ou seja, a escola, a partir da organização adequada do ensino, pode produzir desenvolvimento. Segundo Vygotsky, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (1988^a, p. 114)

A seguir serão demonstrados os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

A área da história da educação passou a considerar novas fontes históricas para além das fontes escritas, consideradas fontes essenciais por muito tempo na produção do conhecimento acerca das transformações do mundo escolar e seus sujeitos. A partir das contribuições da nova história cultural e suas novas propostas metodológicas, a cultura material do ambiente escolar passou a ser explorado como fonte primária e dessa maneira novas visões sobre o cotidiano escolar foram desvendadas. Dessa maneira, desde a arquitetura dos prédios escolares, assim como, os uniformes, as carteiras, as avaliações, entre outras produções passaram a ser estudadas, e é nessa égide que o livro didático também passa ser um objeto de investigação para além da simples análise do seu discurso.

Nessa direção, essa pesquisa, de caráter qualitativo, toma o livro didático como objeto de estudo. Embasada nos referenciais do Materialismo Histórico Dialético compreende-se que a perspectiva da crítica materialista, de constituição dos sistemas de produção, possibilita dar um salto na compreensão sobre a construção do modo de produção escravista no Brasil, assim como da formação das relações sociais do povo brasileiro. Desse modo, a investigação empírica se fez em dois momentos: 1- o levantamento bibliográfico acerca da temática em questão; 2- constituído por produções escritas de estudantes do ensino médio acerca do livro didático, de escolas selecionadas para a realização da pesquisa.

A fim de compreender os sentidos e significados construídos por estudantes acerca do uso dos livros didáticos e da representação do Negro nesses materiais, para além de uma análise quantitativa dos dados, é reconhecido a necessidade de uma investigação que se adapte ao ambiente escolar e que os sujeitos investigados possam ser abordados por meio de instrumentos metodológicos capazes de trazer dados objetivos e subjetivos de um cotidiano concreto.

Neste sentido a *investigação qualitativa* foi a abordagem eleita e que permitiu tal perspectiva de compreensão. Segundo Biklen e Bogdan (2006, p. 16), tal abordagem é interessante porque “(...) agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”, personaliza-se pela riqueza no estudo de pormenores dos fenômenos. Nesse caso, os dados a serem investigados:

Não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua

complexidade e em contexto natural[...]. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

A abordagem qualitativa tem sido hegemônica no campo da Educação, já que este tratamento dos dados permite a realização de estudos em ambientes naturais sem a necessidade de generalização dos resultados dos fenômenos investigados. De acordo com as contribuições de Biklen e Bogdan (2006, p. 47-51), há cinco características que favorecem os estudos de fenômenos sociais, são elas:

1) *“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* (Op. Cit. 47-48): o pesquisador pode coletar os dados diretamente nos locais de estudo, posto que se assume que o comportamento humano pode sofrer influências diversas dos contextos em que ocorre.

2) *“A investigação qualitativa é descritiva”* (Op. Cit. 48-49): pela riqueza de descrições oferecidas por meio das documentações provenientes do trabalho de campo, o pesquisador tem a possibilidade de coletar uma infinidade de pistas com potencial para estabelecer uma compreensão mais apurada sobre seu objeto de estudo;

3) *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* (Op. Cit. 49-50): pesquisas qualitativas privilegiam saber como as opiniões dos sujeitos são formadas acerca de um fato da realidade social do que simplesmente a opinião, pois os pesquisadores que optam por essa perspectiva demonstram interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos;

4) *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”* (Op. Cit. 50): em estudos qualitativos não se intenta comprovar, com os dados, uma tese ou hipótese prévia, pois o investigador planeja utilizar parte do estudo para a compreensão das questões mais relevantes. Não se presume que se saiba quais as questões mais importantes antes de se investigar.

5) *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”* (Op. Cit. 50-51): o investigador qualitativo elabora estratégias que o permita compreender a visão de mundo dos sujeitos, já que estão interessados no modo como diferentes indivíduos podem atribuir diversos significados ou sentidos às experiências da realidade social.

A partir do que foi exposto, a abordagem qualitativa foi adotada para fundamentar essa pesquisa, visto que por meio desta metodologia há a possibilidade de se estabelecer

estratégias e procedimentos que permitem levar em consideração as experiências e as visões de mundo dos sujeitos sociais, para além de uma análise apenas quantitativa. Segundo Richardson et al. (1999, p. 80):

A análise qualitativa tem como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis compreender e classificar processo dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Os estudos qualitativos devem compreender dados de difícil coleta por outros métodos, ou ainda estudos sobre os quais se dispõe poucas informações. Para Moreira (2002, p.17) a informação coletada pelo pesquisador qualitativo não é expressa em números, ou então os números e conclusões neles baseadas representam um papel menor de análise. Dentro de um tal conceito amplo, os dados qualitativos incluem, além de informações expressas nas palavras oral e escrita, também informações expressas como pinturas, fotografias, desenhos filmes, vídeos e até mesmo trilhas sonoras.

A vista disso, segue-se os procedimentos metodológicos escolhidos que entendemos ser adequados ao objetivo da pesquisa.

4.1 O Locus da pesquisa

As duas instituições escolares selecionadas para integrar a pesquisa foram elencadas mediante alguns fundamentos. Os critérios escolhidos para a seleção das escolas foram:

- Duas escolas, uma instituição pública e uma privada para que houvesse dados possíveis de serem comparados, com ofertas de serviços diferentes, e o atendimento de públicos diferentes.
- As instituições deveriam se localizar na mesma região de São Paulo, no mesmo bairro ou em bairros próximos.
- Instituições que atendessem alunos do Ensino Médio.

Nesse caminho, as duas instituições escolhidas se localizam na área metropolitana de São Paulo, e se encontram em bairros vizinhos, na zona norte, são eles: Casa Verde e Freguesia do Ó respectivamente. Esses bairros são bastante populosos se representam tipicamente locais de atração de imigrantes, segundo dados do IBGE, 2000.

A condição socioeconômica dos arredores das escolas é semelhante, variando a presença de uma população de classes sociais bem diversa. Uma das diferenças entre as duas escolas, é que a escola privada se encontra em uma área comercial e a instituição pública se encontra em uma área residencial, além das condições físicas dos prédios, dos públicos alvos, entre outras características.

4.1.1 A Escola pública

O bairro Casa Verde em que se localiza a instituição selecionada, possui mais escolas públicas, sendo ao todo: dezesseis creches, duas de educação infantil, doze de ensino fundamental. Desse total, dez são de escolas estaduais (apenas de ensino fundamental), duas de municipais e quatro estaduais de ensino médio. Das instituições particulares tem ao todo: duas creches, nove de educação infantil e cinco de ensino fundamental e médio¹⁸.

A instituição pesquisada se localiza em uma rua sem movimento, na área domiciliar do bairro. Seu espaço é amplo e há uma grande área verde que rodeia o prédio principal, de arquitetura antiga, mas bem preservada. A escola oferece ensino fundamental, ensino médio e ensino para jovens e adultos, nos três períodos, matutino, vespertino e noturno.

Em meio a um amontoado de casas pequenas a escola se faz presente com um longínquo muro branco e de portões azuis, um para o estacionamento e outro para a entrada e saída. Ao entrar na escola e subir uns poucos degraus existentes, passamos por uma porta de acrílico e um portão de ferro até adentrarmos o prédio. Segundo relatos da diretora, essas duas portas são mecanismos de defesa para o acesso à escola, assim como, para a tentativa de saída dos estudantes durante o período de aulas; elas são fechadas por travas eletrônicas controladas pelas coordenadoras.

Após a entrada, ao lado esquerdo se faz presente a secretaria, onde se encontra também a coordenação. Mais a frente ao lado direito há um corredor, no qual tem cinco salas, a primeira é o almoxarifado, a segunda é a sala da diretoria, a terceira a sala dos professores, a biblioteca, que possui um acervo pequeno em relação ao tamanho da escola, e a última, no final do corredor, é a sala de vídeos, a única da escola com os instrumentos necessários para aulas multimídias e outras finalidades. Além dessas salas, há também

¹⁸ Ver em: <http://www.spbairros.com.br/tag/estatistica-limao/> acesso em: 12/07/2017 às 17:34.

um banheiro que é utilizado apenas pelo corpo docente da escola. Em frente à entrada há passagem de acesso ao pátio, no qual são realizados os intervalos e as festas comemorativas da instituição. Do pátio se tem acesso ao bloco de salas de aulas, às quadras (ambas descobertas e por isso nos dias de chuva, não há aulas de educação física), ao estacionamento, além dos banheiros (banheiro feminino e masculino, com adaptação para deficientes) dos estudantes, da cozinha, do refeitório e da lanchonete, onde as merendas são realizadas.

O bloco de salas de aulas tem seu acesso por meio de rampas, externamente e internamente, para facilitar o acesso para estudantes com deficiência física. O prédio tem dois andares, com oito salas de aulas em cada andar, e no primeiro andar também se encontra o laboratório de informática e o laboratório de ciências/artes. Ambos laboratórios são mantidos trancados, pois já ocorreram casos de furtos de materiais na escola. As salas de aulas são amplas e bem arejadas com janelas grandes, que garantem também uma boa luminosidade, no entanto, nos dias de realização da coleta dos dados o calor era intenso (novembro) e as salas não possuíam sistema de ventilação e por isso as salas estavam bem abafadas. As carteiras encontram-se em boas condições de uso e têm aproximadamente cinquenta e cinco carteiras por sala, além da mesa do professor. As lousas são feitas de material sintético e é necessário o uso de giz. Nas salas de aulas não tem materiais de multimídia, como projetor, entre outros.

A coleta de dados foi realizada na sala de aula dos segundos anos do ensino médio selecionados, pois a sala de vídeo estava em uso. Pela falta dos instrumentos necessários para projetar os elementos introdutórios para a coleta dos dados (texto selecionado, as imagens e vídeo), o material foi apresentado em um computador pequeno de 14 polegadas, o que dificultou a visualização adequada de todos os estudantes, o que pode ter acarretado em uma baixa adesão à participação da pesquisa.

4.1.2 A Escola particular

O bairro Freguesia do Ó, que se localiza a instituição selecionada, possui mais escolas particulares, sendo ao todo: três creches, trinta de educação infantil, vinte e sete de ensino fundamental e dez de ensino médio. No que se refere às instituições públicas,

são ao todo: três creches, seis escolas de educação infantil, vinte e seis de ensino fundamental, sendo 20 estaduais e seis municipais e dez estaduais de ensino médio¹⁹.

A escola privada se localiza em uma área comercial do bairro, mais especificamente em uma rua perpendicular a uma das principais avenidas, pois interliga diversos pontos da região, assim como, se constitui como um movimentado aglomerado comercial. Ao redor da escola há tanto centros comerciais, como residências.

A instituição possui três prédios, cada um destinado a uma modalidade de ensino, educação infantil, ensino fundamental I e por último, o prédio principal no qual encontram-se o ensino fundamental II e ensino médio. Para o prédio da educação infantil, existe uma entrada exclusiva. O acesso ao prédio principal, que tem cinco andares, é controlado por um portão automático, coordenado pelas secretárias que se encontram na primeira seção do bloco. A secretaria fica ao lado esquerdo e ao lado direito se encontram uma sala de reuniões e um banheiro adaptado aos alunos com deficiência. Da secretaria se tem acesso ao pátio, onde são realizados os intervalos. No pátio há algumas mesas de pebolim e outras mesas comuns espalhadas, há também uma lanchonete, além do almoxarifado. Dele se tem acesso aos demais andares, que são compostos por salas de aulas, laboratórios etc. O acesso pode ser feito por escadas ou por elevador.

Nos três andares acima do pátio há blocos de salas de aulas, com oito salas em cada andar, exceto no segundo andar que possui apenas três salas de aulas e o restante são: a sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de artes, laboratório de ciências, além da biblioteca, que também é relativamente pequena ao se levar em consideração o tamanho da instituição. No final de cada corredor se faz presente também as salas da diretoria (primeiro andar) e da coordenação (segundo e terceiro andar). Em todos os andares desse prédio há banheiros, feminino e masculino. No quarto andar há uma quadra poliesportiva coberta, com vestiários para os estudantes. Além dessa quadra, há outra quadra coberta nos fundos da escola, assim como, piscina coberta, em que são realizadas aulas de natação, sala de ballet e sala de judô.

As salas de aulas são de tamanho mediana, comportam no máximo trinta e cinco carteiras, além da mesa do professor. Todas as salas de aulas são equipadas com ventiladores, luzes automáticas, projetores e acesso à internet.

¹⁹ Ver em: <http://www.spbairros.com.br/tag/estatistica-limao/> acesso em: 12/07/2017 às 17:34.

A coleta de dados foi realizada nas salas das turmas do segundo ano do ensino médio, já que todas as salas de aulas da instituição têm projetor o que possibilitou apresentar os materiais temáticos aos alunos de forma mais inteligível, e assim, pode-se associar a esse fato, uma maior adesão à participação da pesquisa por esses estudantes.

4.2 Os estudantes participantes da pesquisa

A amostra da pesquisa foi composta por cinquenta e nove estudantes do Ensino Médio das duas instituições escolares. Dentre esse número, (27) vinte e sete foram os participantes da escola privada e, (32) trinta e dois da pública. Aceitaram participar da produção textual estudantes de quatro salas do segundo ano do Ensino Médio, duas salas da escola estadual e duas salas da escola privada. A faixa etária dos estudantes é de 15 a 16 anos, apenas um aluno tinha uma idade diferenciada do restante do grupo. Esse aluno é da escola pública e tem 26 anos e retornou aos estudos há dois anos; ele foi um dos mais entusiastas integrantes da pesquisa, segundo seu relato, após a coleta de dados realizada.

O contato com os estudantes se deu em dois momentos, em dias diferentes: o primeiro foi de aproximação a fim de convidá-los a participar da pesquisa e o último foi o dia da coleta. O convite para que os candidatos participassem foi feito apenas por meio da conscientização da importância sobre as pesquisas e seus resultados, o tema em si da pesquisa não foi muito abordado para não influenciar antecipadamente as opiniões dos estudantes. Na mesma situação em que foi feito o convite, os termos de consentimento livre e esclarecido²⁰ foram entregues a todos os estudantes e aqueles que escolhessem integrar a pesquisa deveria trazer os termos assinados pelos responsáveis na data marcada para a coleta dos dados.

4.3 Procedimentos metodológicos

Como já exposto, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento de pesquisa visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para a obtenção de informações.

²⁰ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Unifesp e seguiu todo o protocolo legal para investigações dessa natureza.

No caso deste estudo, o instrumento de coleta de dados foi pensado a partir do objetivo da pesquisa e da possibilidade da realização de um trabalho junto aos estudantes que fosse mais promissor na obtenção das informações necessárias para a compreensão do fenômeno estudado. Nessa direção, após a autorização dos responsáveis dos jovens para a participação da pesquisa, a obtenção dos dados se deu a partir de uma introdução sobre o tema da pesquisa juntos aos estudantes e a realização de produções escritas por eles, mediante a uma pergunta que chamamos de pergunta geradora

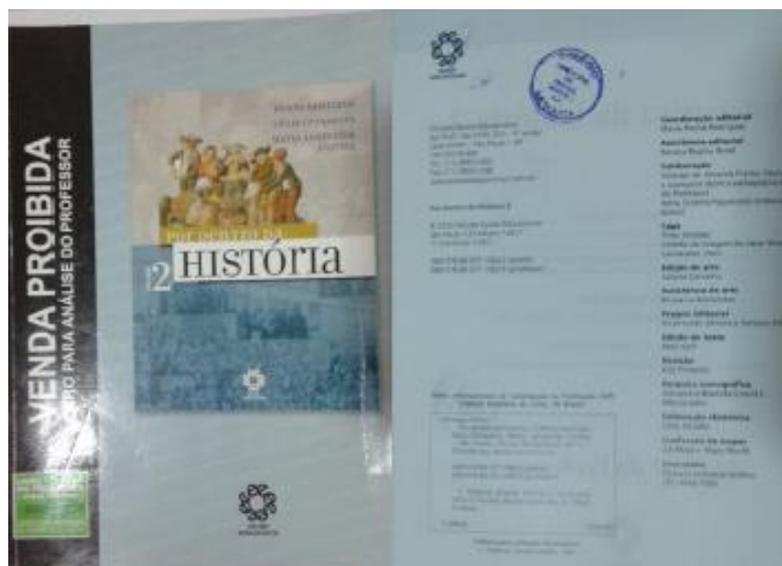
As duas etapas aconteceram em um período de uma hora (uma aula de História), com períodos pré-estabelecidos para cada momento- 10 *minutos* para a apresentação do tema mecanismos introdutórios e 50 *minutos* para a realização da produção escrita pelos estudantes.

4.3.1 Primeira momento:

Foram apresentadas às turmas escolhidas, das duas escolas selecionadas, elementos introdutórios sobre a representação da população Negra na História do Brasil Colônia presente nos seus Livros Didáticos de História, a fim de apresentar aos estudantes elementos disparadores que contribuiriam para a produção textual que viria como proposta seguinte.

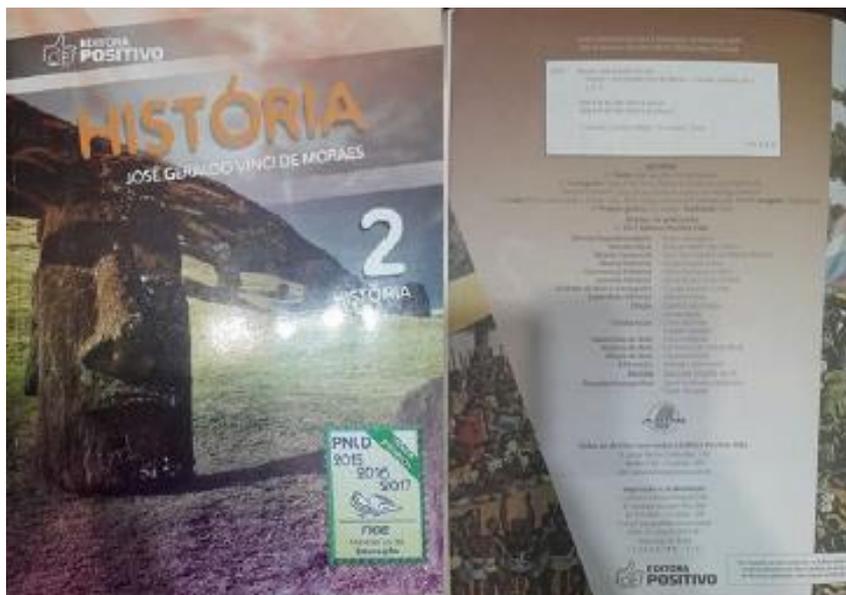
Nesse caso, foram selecionados os Livros didáticos de História utilizados nas escolas pesquisadas, dos quais foram selecionados os elementos introdutórios.

Livro 1- “Por dentro da História” – Utilizado pela escola particular



O livro **“Por dentro da História”** ilustrado acima é da editora educacional e é o exemplar escolhido pela instituição privada para trabalhar com os segundos anos do Ensino Médio. Ele foi escrito em 2011 por Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes. Está na segunda edição e foi lançado na cidade de São Paulo.

Livro 2- “História” – Utilizado pela escola pública



O livro “História” é da editora Positivo e foi escrito pelo autor José Geraldo Vinci de Moraes, em 2013. Esta coleção foi escolhida pela escola estadual para as aulas de História.

A escolha e seleção dos temas introdutórios seguiram os seguintes critérios:

1- Texto que fizesse a exposição sobre a história do Brasil colônia que abordassem as seguintes questões: a) teorias que justificaram o regime escravista, b) a contribuição da população negra para a cultura brasileira e, c) os processos de resistência à escravidão. Essas temáticas foram relevantes para a seleção, pois acreditamos que possibilitam ao estudante o acesso a uma história sobre a apresentação dos negros e negras escravizadas como sujeitos históricos e por meio da exposição destes, os estudantes teriam elementos para fundamentar sua produção textual. No caso da escola particular, lemos o texto: *“Miscigenações brasileiras”* e na escola pública, o texto escolhido para a leitura junto aos alunos foi: *“Escravo negro, escravo e negro?”*.

2- Elementos iconográficos que seguissem os mesmos critérios e temas presentes nos elementos escritos, a partir dos capítulos que abarcassem a temática Brasil colônia e que retratassem, a população negra escravizada como sujeitos históricos.

Livro 1- “Por dentro da História” – Utilizado pela escola particular



Livro 2- “História” – Utilizado pela escola pública



Além dos textos/iconografia presentes nos livros didáticos, foi apresentado um elemento filmográfico que trazia uma temática que possibilitassem aos estudantes perceber a presença do racismo estrutural em nossa sociedade. Foi escolhido o mesmo vídeo para a apresentação às turmas pesquisadas.

O vídeo apresenta um relato do lutador norte americano Muhammad Ali. Ele declara que a percepção da existência do racismo foi lenta e gradual, mas que quando tomou consciência dele passou entender que ele não era apenas um lutador, mas sim um

lutador negro e que precisava enfrentar todas as atitudes discriminatórias contra ele, a sua raça e a sua cultura matriz. Em um tom humorado, Ali salienta vários símbolos da cultura ocidental que foram criados para enaltecer e legitimar a cultura branca que se sobrepôs e se sobrepõe a população negra, a cultura africana e tudo que dela se originou.

O lutador descreve quando sofreu preconceito racial nos Estados Unidos, após a Olimpíada de Roma, em 1960. Relata que mesmo sendo um atleta olímpico, medalhista de ouro, não pode se sentar em um restaurante no período em que nos EUA havia segregação racial. A decisão do atleta então foi trocar seu nome e sua religião como meio de valorização da cultura africana e de combate ao racismo. Cassius Marcellus Clay Junior se tornou muçulmano e passou a se chamar Muhammad Ali em homenagem Elijah Muhammad, líder ativista norte americano, que defendeu o direito dos negros e negras e denunciou os mecanismos de racismo nos Estados Unidos.

4.3.2 Segundo Momento:

Num segundo momento, após a apresentação dos textos e do vídeo com duração de 10 minutos, foi perguntado aos estudantes quem gostaria de participar da pesquisa realizando uma redação ou uma produção de textos que expressasse suas opiniões acerca da temática que fora apresentada. Nesse momento, alguns estudantes não aderiram à produção e foram dispensados. No sentido de guiar a produção dos participantes do estudo, apresentamos as seguintes questões geradoras:

1- Mediante a tudo o que foi exposto, qual o papel do livro didático no processo de aprendizagem de vocês estudantes?

2- O livro didático de história contribui para a qual forma de representação do Negro e para o debate da desigualdade racial no Brasil?

Partindo dessas questões, objetivou-se alcançar não somente o que os estudantes pensam e expressam acerca da temática apresentada, mas também como eles pensam e por que pensam (GOMES, 2005). Nesse sentido, optamos por colocar na busca dos dados empíricos, questões que pudessem responder a pergunta central desta pesquisa: quais os sentidos e os significados construídos por estudantes do segundo ano do Ensino Médio, acerca do lugar do Negro no Livro didático de História.

A fim de assegurar o sigilo das identidades dos participantes da pesquisa, foi dado aos estudantes o poder de escolher apelidos para os representarem, além de dificultar

associações entre os textos produzidos por parte do pesquisador. Outra opção que ficou a cargo do participante foi a auto declaração de cor, que foi preenchida de acordo com as opções de cor adotadas pelo IBGE (Instituto brasileiro de Geografia e Estatística), que são: branca, preta, amarela, parda ou indígena (opção apresentada aos estudantes).

Assim sendo, a partir da escolha da produção de texto como técnica para a coleta dos dados, esperou-se: evidenciar a eficácia do método dialético, já que compreender as contradições existentes e evidentes a partir dos relatos dos participantes é o que possibilita aproximações frente a manifestação do real, assim como, a apreensão do real acerca do objeto de pesquisa.

Em síntese, em termos de procedimentos metodológicos, de materiais e recursos utilizados para a apreensão dos dados, a pesquisa de campo seguiu sinteticamente os seguintes elementos:

Procedimento metodológico	Objetivos	Duração	Instrumento de registro
Introdução ao tema da pesquisa	Aproximar dos estudantes os elementos da pesquisa por meio da apresentação de: um texto retirado dos livros didáticos escolhidos, assim como elementos iconográficos que representam os Negros no Brasil colônia e um vídeo que exhibe alguns apontamentos sobre a questão racial.	10 minutos	Computador e projetor, para apresentar os elementos elencados. Caderno de anotação para registrar possíveis reações ou manifestações dos estudantes.
Produção textual	Coletar as opiniões e as percepções dos estudantes participantes por meio de uma produção textual, que foi iniciada a partir de uma questão introdutória.	50 minutos.	Folha de coleta de dados pré-produzida (em anexo).

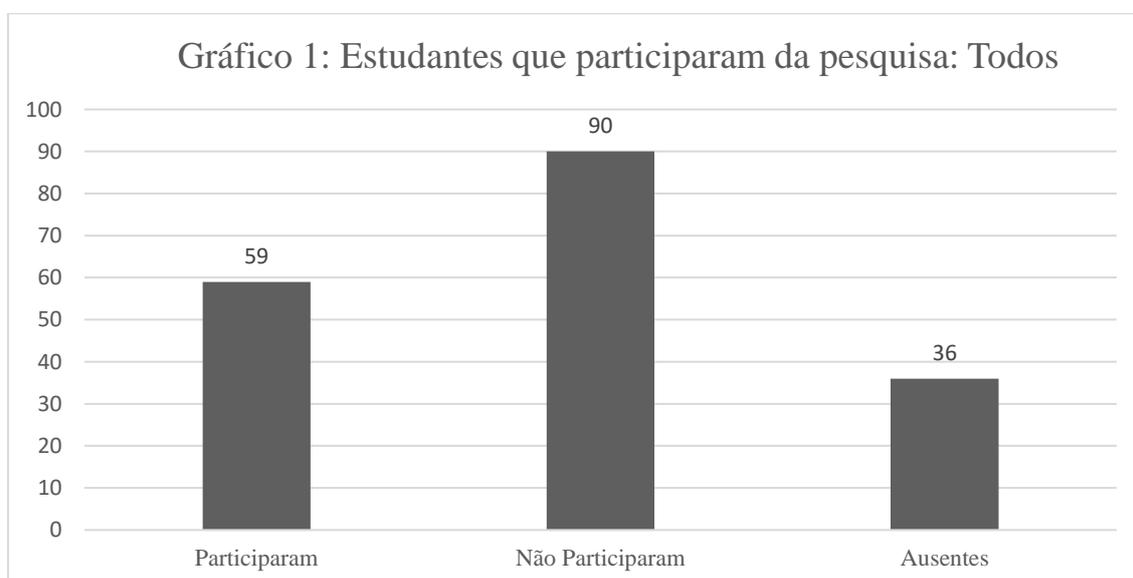
As etapas dos procedimentos de coleta de dados possibilitaram que uma quantidade suficiente de informações sobre a temática da pesquisa fosse obtida.

Os textos foram produzidos por aqueles alunos que se dispuseram a participar da dinâmica. Apesar de não haver a totalidade dos estudantes participando da produção textual, todos que estavam presentes nas salas de aulas selecionadas presenciaram a leitura dos textos previamente escolhidos, assim como assistiram ao vídeo definido.

4.3.3 Conhecendo os participantes da pesquisa

Dando início a análise dos dados propriamente dita, foi necessário fazer um levantamento e organização em relação ao número de participantes, e outros aspectos relacionados à compreensão do perfil dos participantes em geral, isto é, dos estudantes das duas escolas pesquisadas.

Como já colocado, foram 59 estudantes que integraram a pesquisa e participaram da obtenção de dados. Entretanto, em um montante total das quatro salas de segundo ano do Ensino Médio que fizeram parte do processo de coletas dos dados, havia 113 estudantes, sendo que no dia em que foi realizado o procedimento estavam ausentes, por motivos de falta, 36 estudantes. O gráfico 1 ilustra este cenário dos estudantes participantes, não participantes e ausentes da pesquisa.

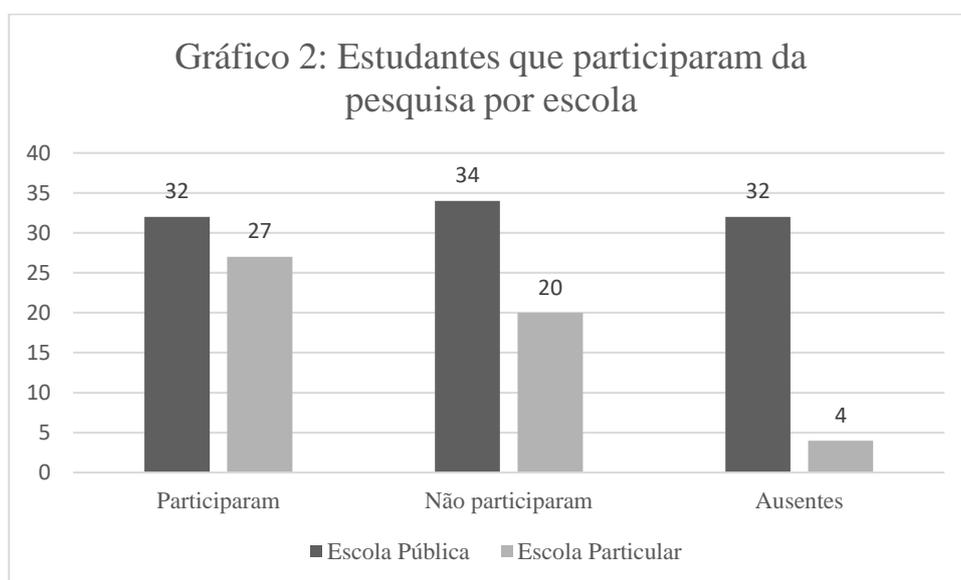


Por meio da leitura dos dados, pode-se levar em consideração que em um total de 113 educandos matriculados nas quatro salas de aulas, tivemos uma aderência à pesquisa de um pouco mais da metade dos estudantes. Em relação ao número de ausentes verifica-se que houve um número pequeno de ausentes, quando analisado no conjunto de todos os participantes. No entanto, é relevante notar que: quando se analisa os números de

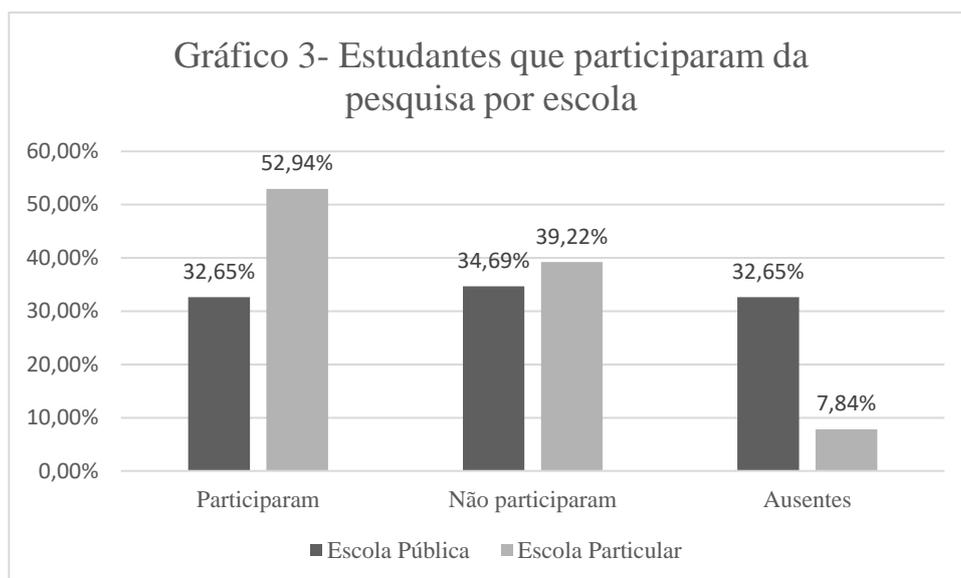
estudantes ausentes nas duas escolas, de maneira isolada, percebe-se que há uma grande desproporção entre as duas instituições.

Na instituição particular em um total de 47 estudantes presentes, tivemos 27 participantes, 20 não quiseram integrar a pesquisa e 4 estudantes estavam ausentes. De 98 estudantes da escola pública, houve 32 participantes, 34 que não aceitaram o convite e 32 estudantes que faltaram naquele dia. Assim sendo, as taxas de ausência dos alunos é essencialmente alta na instituição pública, o que nos leva a pensar sobre as condições de ensino dessa escola, inferindo que possivelmente não atrai a presença desses estudantes, assim como, nos leva a refletir sobre as condições pessoais desses jovens que se ausentam tanto das aulas.

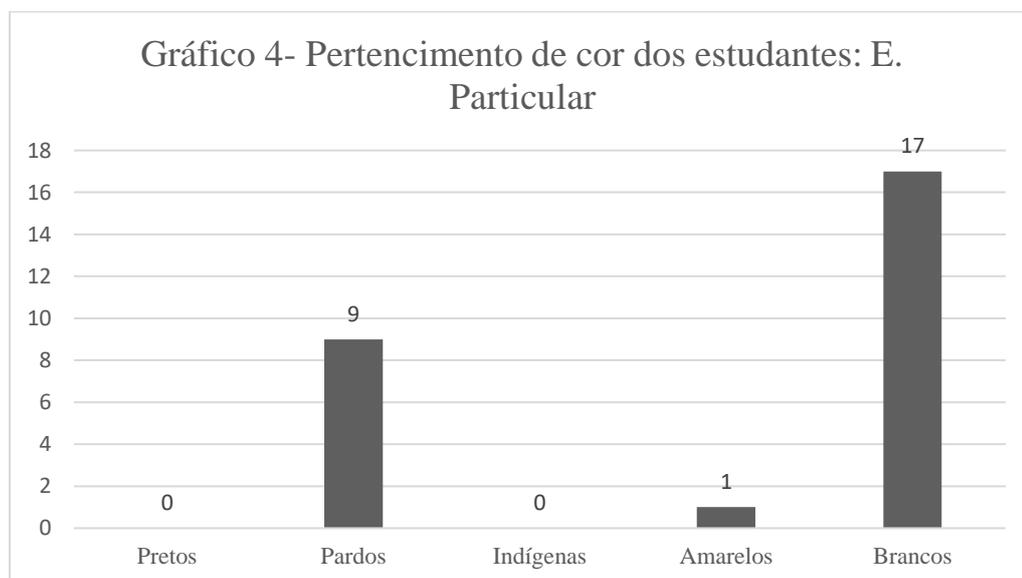
O Gráfico 2 faz um balanço comparativo das duas instituições participantes:



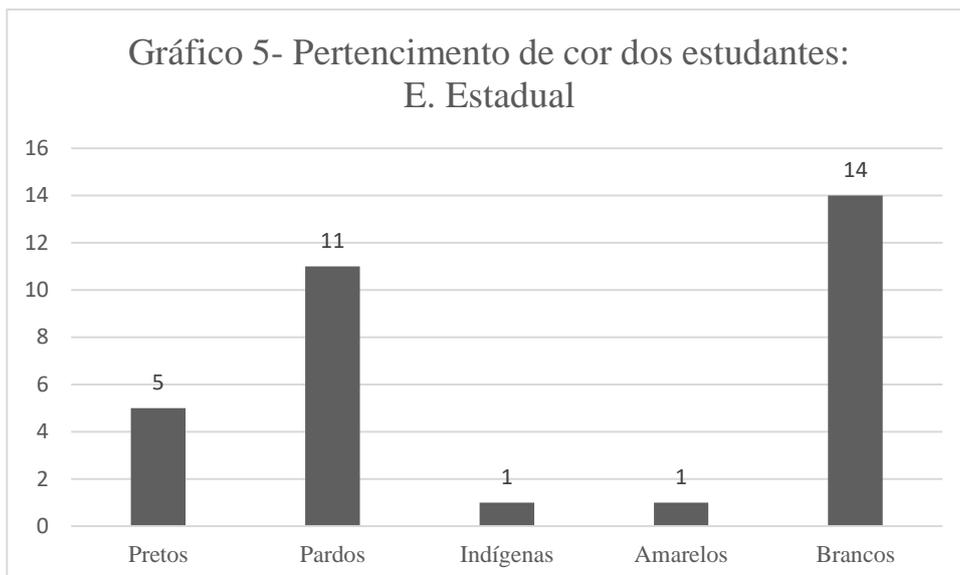
Ao fazer uma análise rasa do Gráfico 2, pode-se concluir erroneamente que houve muito mais estudantes que participaram da pesquisa na escola estadual do que na escola pública, no entanto, quando se leva em consideração o universo total de alunos das duas instituições, tivemos muito mais integrantes da pesquisa na escola privada, como revela o Gráfico 3:



Levando em consideração a auto declaração de cor, dentre os pesquisados da instituição privada, não tivemos nenhum estudante que se declarou preto ou indígena; 9 se declararam pardos; 1 se declarou amarelo e 17 se declararam brancos em um total de 27 pesquisados, como demonstrado no Gráfico 4:

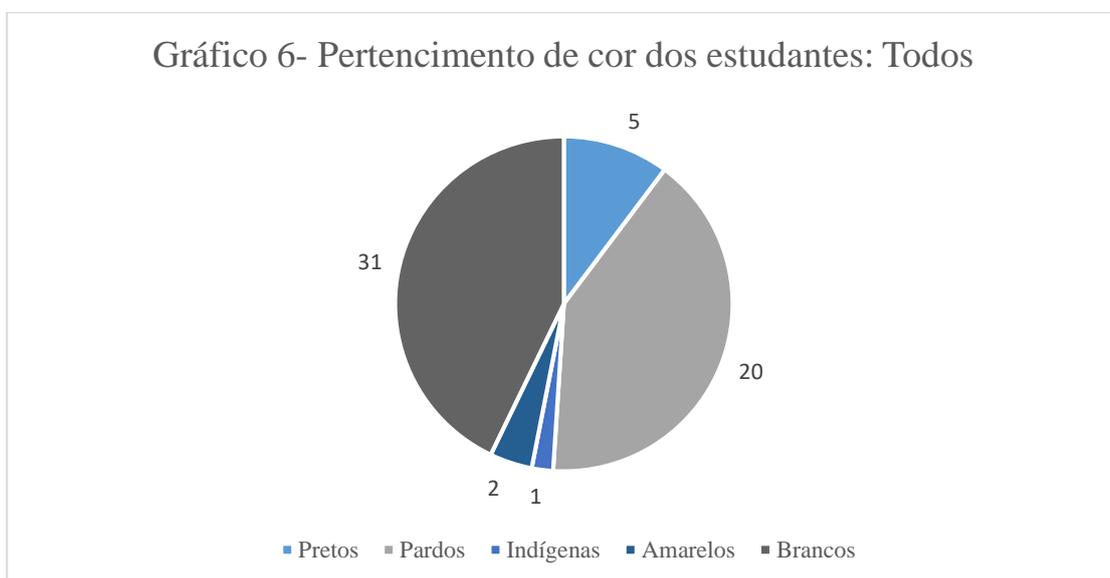


Já na Instituição pública, em um total de 32 estudantes que participaram, 5 pesquisados se autodeclararam pretos; 11 se autodeclararam pardos; 1 se declarou indígena e 14 se declararam brancos. O Gráfico 5 representa esse cenário:



Ao fazer a análise a relação dos dados em relação ao total de pesquisados e o pertencimento de cor, segundo as autodeclarações possuímos a seguinte situação: dentre os 59 estudantes, 5 se declararam pretos; 20 se declararam pardos; 1 se auto declarou indígena e 2 amarelos e 31 se declararam brancos.

O Gráfico 6 ilustra os números acima:



CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 A construção das categorias de análise

O momento de análise dos dados requer a elaboração de uma metodologia a fim de compreender e organizar o emaranhado de informações sobre o fenômeno estudado. Essa atividade se expõe por meio de um exercício de seleção, categorização e, interpretação constante, que consiste em desnudar o oculto por detrás dos elementos de reflexão, no caso as produções textuais dos estudantes (ALMEIDA, 2004, p. 63). Na pesquisa científica, mais especificamente na pesquisa qualitativa, a análise exige do pesquisador um referencial teórico-metodológico para construção desse conhecimento. Nesse sentido (Minayo, 1996) identifica “três grandes tendências que orientam a análise de dados qualitativos: a análise de conteúdo, a análise de discurso e a hermenêutica dialética”.

A perspectiva hermenêutica, segundo Almeida et al. (2004) foi adotada como “*perspectiva de análise*” em pesquisas que investigavam questões subjetivas e afirma que para a análise dos dados é por meio da reflexão que as unidades de análise surgem, pois são agrupadas em categorias segundo um critério comum. A síntese dos dados e a leitura contribui para nos dar indicação para o sentido do todo e elencar as categorias de análise para tratar os dados de acordo com os objetivos da pesquisa e o referencial teórico escolhido.

Este trabalho foi orientado pelas proposições apontadas em (ALMEIDA et al, 2004), na organização dos dados. Primeiramente procedemos com a leitura dos depoimentos por tantas vezes quanto necessário, com o intuito de captar a essência do que foi descrito na tentativa de apreender o todo, porém identificando unidades de análise. A partir dessa leitura, foi elaborado um quadro em que os depoimentos foram elencados ao lado destas unidades. Essa organização foi essencial para a construção das categorias de análise. Segundo Almeida et al. (2004, p. 72) “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”. No processo de escrita final o pesquisador fará sua discussão utilizando como suporte as categorias e poderá lançar mão de depoimentos para fundamentar suas interpretações.

A análise de dados é entendida como um processo, considerando que a compreensão do fenômeno vai se modificando com o desenvolvimento da pesquisa. Assim sendo, a análise dos dados seguiu este movimento, a fim de compreender sempre o todo e a sua interconexão com as partes. Após eleitas as categorias de análise, que entendemos fazer parte de um sentido do todo no fenômeno investigado, procuramos discuti-las a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Ao citar os depoimentos escritos dos estudantes tomamos o cuidado em apresentar nomes fictícios, assim como das escolas investigadas, respeitando o sigilo das informações.

Segundo as formulações da teoria histórico-cultural, os conceitos de “sentido” e de “significado” possuem particularidades específicas que os diferenciam. Retomando, Vygotsky em suas proposições sobre “pensamento e linguagem”, trata do significado da palavra como uma questão central, e em sua análise aponta que:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas. Já o significado é apenas uma dessas zonas dos sentidos que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (VIGOTSKI, 2009, p. 465)

Para o enfoque histórico-cultural o significado é elaborado a partir da relação entre o homem e o mundo social, mediado por signos e instrumentos. Nessa perspectiva não podemos desconsiderar que a cada interação do indivíduo com o meio, este vai modificando suas percepções sobre o mundo em que vive e interage, dessa maneira atribuindo novos sentidos acerca da sua realidade cultural, econômica e política, assim como, das suas relações sociais.

Desse modo, indagamos quais os sentidos e os significados construídos pelos estudantes acerca do lugar do Negro no Livro didático de História.

A seguir serão apresentadas as categorias que foram construídas no processo de análise dos dados coletados.

5.2.1 Significados e sentidos do uso do Livro Didático para os estudantes

Com intuito de compreender quais são os sentidos e significados construídos sobre o Livro didático, a questão introdutória para a produção escrita era: *qual o papel do livro didático no processo de aprendizagem de vocês estudantes?* Dessa maneira, o objetivo

era compreender qual o papel do livro dentro do ambiente escolar e nas disciplinas escolares, assim como compreender qual a apropriação feita por esses estudantes da ferramenta didática em questão.

Chamamos a atenção para a verificação de que o que apresentam os estudantes em suas produções tem a ver mais com um significado construído e instituído pela escola e também por um discurso social. Em geral, pouco se faz uso do livro didático, principalmente na escola pública. Dessa forma, é preciso estar claro, de que o que é exposto pela maioria dos estudantes pode ser referente aquilo que se espera do livro didático, muito menos do que ocorre na realidade da escola.

Para os jovens participantes da pesquisa, de uma maneira geral, o uso do livro didático é necessário dentro e fora de sala de aula, pois, para esses estudantes, esse material didático serve como uma ferramenta auxiliar para o processo de ensino e aprendizagem, como também um material auxiliar para o professor planejar suas aulas. Os trechos a seguir demonstram alguns dos sentidos/significados atribuídos pelos estudantes à respeito do Livro didático:

O livro didático contribui para o complemento da informação que nos é exposto em sala de aula, é um apoio para o estudo dos alunos e material de base para o planejamento do professor. Acredito que o livro é uma forma mais completa de apresentar a matéria como também incentivar na busca pelo conhecimento (Kate, branca, escola particular).

Para “Kate” o livro didático é praticamente essencial para a construção do conhecimento, já que para ela “o livro é uma forma mais completa de apresentar a matéria”. Para a estudante “Lua” o livro também possui uma importância quase que essencial, já que contém todas as informações necessárias para a preparação dos processos avaliativos, assim como também é para o “Sr. Hollywood”:

O livro didático no processo de aprendizagem ajuda muito, é quase que essencial pois é nele que encontramos todas as informações necessárias para um bom desenvolvimento escolar, tanto como material de estudo quanto complemento do próprio professor. (Lua, branca, escola particular).

O livro didático é muito importante para nós estudantes, o livro contém muito conteúdo para nos ajudar a estudar para prova e simulados (Sr. Hollywood, branco, escola pública).

É preciso considerar que os estudantes estão respondendo questões colocadas sobre o livro didático por uma professora que supostamente pode ser favorável ao livro didático. Muito das narrativas dos alunos podem estar ligadas àquilo que eles esperam ser

a resposta “correta” esperada pela pesquisadora. Por exemplo nos relatos acima, os estudantes apontam a centralidade do livro como um material que traria “todas as informações necessárias para o bom desenvolvimento escolar”, o que na realidade pode não ser uma verdade. Com o desenvolvimento da tecnologia, sabemos que muitas informações utilizadas pelos estudantes para seus trabalhos e estudos são constantemente retiradas da internet, o que diminui em muito o uso de livros e outros materiais impressos. Dessa forma, podemos questionar tais respostas e nos perguntar, o quanto os estudantes responderam a partir daquilo que eles consideram “politicamente correto”.

Para outros estudantes, o livro tem o papel de ser um facilitador na aprendizagem do conteúdo, provavelmente por identificar que este material é construído para atingir os jovens de sua idade, principalmente por conter textos mais simples e didáticos do que os textos acadêmicos:

O livro didático tem o objetivo de ajudar o professor a aplicar a matéria para que o aluno consiga entender e aprender com mais facilidade (Metamorfose ambulante, indígena, escola pública)

Sobre a importância dos livros didáticos de história, o jovem “Yaazin” destaca que os livros abrangem conhecimento de vários tipos, que inclusive pode encontrar informações sobre o passado ao longo dos anos, isto é, que também é possível utilizar a ferramenta didática para o ensino de história, já que é esta disciplina que aborda os elementos do passado, assim como as transformações e/ou as permanências ao longo dos anos:

O livro didático de história é necessário para que possamos saber sobre a história do passado, os descobrimentos das coisas, a história das pessoas e suas culturas sócias. Para nós é muito importante saber como foram as mudanças que aconteceram ao longo do tempo e como foram as reformulações que ocorreram em cada continente. Pois com isso, vejo que a importância do livro didático é muito grande, sabemos que é preciso ter um bom conhecimento sobre qualquer tipo de coisa, inclusive as coisas que ocorreram no passado ao longo dos anos. (Yaazin, Branco, escola pública).

É importante frisar o que a maioria dos alunos brancos apontam a importância do livro didático, mas escrevem muito pouco sobre a questão da falta do debate com relação à história de África e sobre a população negra e cultura afro-brasileira nesse material. Vygotsky aponta que os sentidos são formados a partir de um processo de internalização das atividades e signos socialmente construídos e que estão cristalizadas historicamente em determinados grupos. Com isso é possível caminharmos numa compreensão de que

significados e sentidos distintos podem ser formados em estudantes brancos diferentemente daqueles que constroem a história social de alunos pretos/pardos.

A partir da perspectiva histórico-cultural, segundo Pino (2002) o processo de desenvolvimento dos significados e sentidos não é um algo simples. Para ele:

Tal operação supõe a progressiva integração da criança no universo semiótico ou da significação. É o universo da comunicação humana, onde as coisas e as ações adquirem o poder, atribuído pelos homens, de referir a outra coisa que elas mesmas. A entrada nesse universo supõe, portanto, o acesso ao "circuito da comunicação", o que implica a mediação do "outro". (...) Fica claro, portanto, que a apropriação ou internalização pela criança do universo cultural dos homens não é uma operação simples, que possa ser reduzida a um mero processo de aprendizagem. Não se trata, tampouco, de uma operação de simples transferência de práticas e conteúdos culturais do plano social ou externo para o plano individual ou interno, como pode deixar entender o conceito de internalização. Trata-se, ao contrário, de uma operação complexa de re-constituição (reprodução-criação) em e pela criança de algo já construído pelo gênero humano e que define a história dos homens. (PINO, 1993, p. 19-22)

Desse modo, compreende-se que os sentidos/significados expostos pelos estudantes a respeito do livro didático possui diferentes conotações. Desde muito pequenos os estudantes são inseridos no mundo da História a partir de livros. Talvez por isso, o livro didático assuma um papel tão importante para a disciplina de História no ensino médio. Isso pode ser notado nos relatos dos participantes da pesquisa como no de um estudante, que não se identificou, mas que considera o livro como um material essencial já que aborda temas necessários para a compreensão da história mundial. Contudo, o mesmo estudante aponta que o livro apenas traz relatos e fatos desse passado, não abordando os assuntos de forma aprofundada, situação que não contribui para um debate mais pormenorizado, principalmente acerca das relações raciais, como descrito no trecho a seguir:

Em muitas escolas o livro didático costuma ser aplicado corretamente, com lições que são correspondentes para o aprendizado. O papel dele é muito importante simplesmente porque ele aborda temas correspondentes para a história. O livro entra com muitos temas que falam de raças, cores entre outros, não posso afirmar que ele contribui para o debate racial no Brasil, porque ele não expõe muito sua opinião a única intenção dele é passar seu retrato, fatos que já aconteceram. Creio que (?) ser um tema muito simples para o livro expor e que (?) sem contar que se ele fosse usado corretamente haveriam mais debates nas classes, haveria uma aula mais teoria (Sem apelido, pardo, escola particular).

Ao lermos o relato da estudante é importante atentarmos para o detalhe de sua cor. Não é por acaso que o relato traz a importância do debate da cor/ raça quase invisível nos

livros didáticos de história apesar do seu significado histórico no ensino da cultura brasileira. Pensando um pouco no desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural, somos levados a considerar que a complexidade da formação dos sentidos ocorrida na vida de cada sujeito, a partir de seu grupo social, cultural, de sua cor, crenças, costumes etc., como aponta Vygotsky:

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas [...]). Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária - no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, opreme-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, - depois constitui-se como função psicológica da personalidade". (VIGOTSKY, 2000, p. 28-29)

Por meios desses relatos destacados e pela leitura das outras produções textuais, pode-se entender que para esses estudantes o Livro didático possui um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, primeiro porque se configura como um material de apoio tanto para esses jovens, como para seus professores na exposição dos conteúdos a serem estudados. Tais sentidos e significados foram constituídos a partir de um universo cultural específico, relacionados ao lugar que cada indivíduo ocupa no seu grupo social e na sociedade em geral. Em relação ao livro didático de história, eles entendem que os livros abordam vários temas do passado, mas para muitos, principalmente para pretos/pardos, este não passa de uma visão rasa dos fatos e que não há um aprofundamento teórico sobre os assuntos abordados, principalmente os relacionados a questão da desigualdade racial, ficando a cargo, muitas vezes da iniciativa do professor para que o debate ocorra.

No entanto, atualmente o livro didático não tem sido mais uma realidade padrão em todas as salas de aulas, já que muitos professores tm optado pela não utilização do livro por motivos variados, contudo conseguem organizar suas aulas a partir de materiais que se propõe a serem mais ricos e críticos.

Segundo a teoria histórico-cultural, a consciência humana se forma a partir do contato social com a realidade que é colocada à cada ser em desenvolvimento. Dessa forma, o discurso social, a partir da linguagem e de outros signos são internalizados pelo sujeito e assim os significados vão se constituindo em sentidos para cada pessoa em desenvolvimento. Nessa perspectiva, Kassar (2000) assinala que:

A capacidade de significar (dar sentido a, interpretar e fazer-se entender) de cada pessoa passa a existir pelos significados atribuídos pelos outros às suas ações. O “significar do outro” está na gênese do comportamento “significativo” do “eu”, na gênese do pensamento de cada ser humano, que vai se constituindo inserido em um mundo simbólico/lingüístico, no qual a linguagem possibilita a constituição/organização do pensamento (KASSAR, 2000, p. 44)

A partir dessa visão de mundo construída pelo sujeito, os significados dentro de um mesmo grupo social são compartilhados e muitas vezes entendidos como uma verdade que aparentemente é indubitável. Assim, o livro didático se torna algo quase insubstituível, a partir do que os adolescentes entendem que é a opinião do grupo.

5.2.2 O Livro Didático como um direito negado

Os livros didáticos na rede estadual de ensino são distribuídos pelo FNDE (Fundo nacional de desenvolvimento da educação), mediante o funcionamento do PNLD (Plano nacional do livro didático), que tem como função a compra e a distribuição das obras didáticas aos estudantes do Ensino fundamental e médio, assim como na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados, isto é, já que os livros possuem um período de utilização de três anos, cada escola recebe esses em regime de alternância, as compras integrais para alunos de 1ª a 5ª série do ensino fundamental, de 6ª a 9ª série do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio, de acordo com a demanda. A cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino, repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas²¹, sendo assim, o programa tende a atender à exigência de toda a rede estadual e proporcionar a todos os estudantes o uso dos livros didáticos.

No entanto, não foi essa a realidade encontrada na escola estadual pesquisada. Os estudantes abordados não tinham tido contato com os livros de história ao longo do ano de 2016 e havia muita reclamação por conta dessa realidade, pois muitos deles alegavam que os livros seriam importantes fontes de pesquisas em sua vida escolar e pessoal, como relata o estudante:

Nós não costumamos usar o livro na escola não sei o motivo na minha opinião isso é errado. Todos os adolescente e crianças na rede pública, devem usar os livros para aprendizagem. Contribuir para as várias informações como história

²¹ Ver em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>, acessado em 19/02/2017, às 11:38.

antiga e tal por que muitas pessoas não possuem internet em casa. Isso tem que mudar em relação a raça e a livros. (Gustavo, pardo, escola pública).

Para “Gustavo”, que se declara pardo, o direito negado do Livro didático se associa a vários direitos, que são negados a maioria de jovens pardos e pretos no Brasil, em que a população negra é mais desprivilegiada, destituídos de acesso a bens e serviços com qualidade.

Esses estudantes tiveram um primeiro contato com o Livro didático de História deles (selecionado pela instituição) quando lhes foram apresentados o elemento textual e as iconografias destacadas do material, que compunham a primeira etapa do procedimento metodológico desta pesquisa, dessa maneira, despertou neles questionamentos sobre os motivos da ausência dos livros em sala de aula, assim como, o quanto o livro poderia e pode os auxiliarem nos estudos. O relato da estudante Niki nos mostra isso:

Mesmo não tendo utilizado o livro didático esse ano, eu gostaria muito de ter usado, pois eu creio que o tema atribuído a representação do Negro teria sido bem abordado, desse modo fazendo com que os jovens, as pessoas em geral tenham mais consciência sobre o assunto. Assim fazendo com que o debate sobre a desigualdade racial no Brasil fosse menos preconceituosa e mais justa. (Niki, branca, escola pública).

Foram feitas perguntas aos responsáveis pela instituição, assim como para os professores de história responsáveis pelas turmas pesquisadas com o objetivo de investigar os motivos para a não utilização dos Livros didáticos de história em suas aulas. Não houve nenhuma resposta concreta. As explicações variaram de: a falta de material que atendesse a todo público dos segundos anos do médio, até explicações como, foi escolha do professor em não adotar o livro didático como material de apoio dentro de sala de aula. Cabe, porém, acrescentar uma informação essencial: esses estudantes ficaram sem aulas de história por alguns meses por falta de professor, inclusive de professor substituto. Dessa maneira é relevante atentar para os problemas encontrados no ensino público brasileiro que incluem, a falta de professores e a escassez de materiais didáticos, denunciando as precárias condições existentes nas escolas públicas para a concretização de um bom processo de ensino-aprendizagem. Essa insatisfação com a ausência dos materiais didáticos é expressada na fala do estudante a seguir:

Nós não costumamos usar o livro na escola não sei o motivo na minha opinião isso é errado toda os adolescente e crianças nas redes pública, devem usar os livros para aprendizagem.

Contribuir pra várias informações como história antiga e tal por que muitas pessoas não possuem internet em casa. Isso tem que mudar em relação a raça e a livros (Gustavo, pardo, escola pública).

Para a “Jany”, o livro seria uma importante fonte de estudo, segundo seu relato:

O livro didático é uma fonte muito importante para o estudo da história embora não temos acesso ao livro de história do segundo ano. O papel do livro é apresentar maiores informações, auxiliar e ajudar o aluno em tempos importantes que hoje em dia a maioria dos jovens não se preocupam. O livro didático contribui muito com a representação do negro no Brasil, pois ele mostra toda a história desde que os negros chegaram ao Brasil e como vivem até hoje. Ele mostra dados em que gera discursos na sala de aula e isso é importante. Contribuí sim ao debate desigual racial, pois através do contexto do livro, entendemos porque até hoje existe desigualdade racial. Na minha opinião, os professores deveriam aproximar mais os alunos do livro didático, pois é uma importante fonte de informações e pesquisas. Particularmente, não usei o livro este ano, mas anos atrás utilizei bastante. (Jany, parda; escola pública)

Os relatos desses estudantes levantam um importante debate, qual o papel do livro didático para o processo de ensino e aprendizagem? Para Santos (2010) o livro se configura como um dos elementos centrais, mas alguns professores têm feito a escolha de produzir seus próprios materiais didáticos. Contudo, e para os alunos, qual os sentidos e significados acerca do Livro? Mediante as produções textuais, tanto dos alunos da instituição particular, quanto os da instituição pública, que não tiveram contato com os seus livros de história no ano de 2016, o livro assume um elemento essencial em seu processo educativo, pois apresenta seus conteúdos de forma acessível a esses jovens, adaptada ao seu vocabulário e a sua realidade como estudante, como foi demonstrado no item anterior.

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a escola e professor, que constituem importantes mediadores do conhecimento para as crianças e adolescentes, precisam oferecer todas as ferramentas necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus estudantes. Dessa maneira, quando a escola não proporciona o acesso ao livro didático, ela está negando a esses jovens uma das ferramentas primordiais para o processo do ensino- aprendizagem, ainda que eles ainda tenham acesso a outros instrumentos, como na fala do estudante “Jamal” (preto, escola pública), que relata: “hoje em dia estamos usando mais internet e tirando dúvidas com o professor. Mas seria ótimo os alunos utilizar o livro didático”. Para LURIA, LEONTIEV e VYGOTSKY (1991, p. 26):

O elemento «cultural» da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como

físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.

O livro didático em alguns casos, principalmente na escola pública que recebe os filhos da classe trabalhadora, se estabelece como um dos únicos materiais de apoio e consulta que estes estudantes terão contato, já que possivelmente por condições financeiras, esses jovens não têm fácil acesso à internet e outros meios de comunicação. Dessa maneira tal material se constitui como uma das únicas fontes de construção de conhecimento para esses jovens, que por já estudarem em uma instituição pública, possuem oferta de oportunidades desiguais quando comparadas aos estudantes de escola particular. Jamal e Tóia nos mostram isso em seus relatos:

A importância do livro didático de história na escola acaba ajudando muito nas aulas, porém atualmente os livros não estão sendo utilizados. Os alunos gostariam de utilizar os livros, porém não tem a quantidade certa de livros.

O livro didático nos auxilia dentro da sala de aula. Alguns alunos não têm muito contato com a internet e o livro se torna uma grande fonte de informação (Tóia, preto, escola pública).

Talvez, o significado/sentido construído por esses estudantes acerca da importância desse material, seja algo posto pelo discurso social, algo internalizado pelos estudantes. Entretanto, esses alunos já dispõem de tão pouco no seu processo de ensino-aprendizagem, que a negação do direito ao acesso ao livro didático pela escola e pelos mecanismos do Estado, torna o fato ainda mais perverso, aumentando as distâncias sociais entre os alunos da escola pública e da escola particular.

5.2.3 O Sentido do Livro Didático como um material ideológico

A partir do que já foi exposto, o livro didático se constitui como um material didático imbuído de ideologia, pois propagam os ideais da classe dominante e o patriarcalismo da sociedade brasileira, contribuindo assim para a divulgação de valores contraditórios e desiguais, relegando sempre as culturas e características físicas diferentes do padrão ocidental a inferioridade (MUNANGA, 2005). No entanto qual o entendimento dos estudantes sobre este viés ideológico deste recurso didático?

Para alguns estudantes os livros são parciais no tocante ao privilégio que se dá na narrativa da história europeizada, no entanto defendem que os materiais deveriam ser neutros:

Contribui pela forma neutra, porém na história o negro sempre foi considerado um ser totalmente contrário do branco, tendo valor propriamente dito, a não ser de ele ser escravo. Mas o livro didático contribui sim para o desenvolvimento em relação aos negros, (?) textos de apoio e conclusão para o melhor entendimento sobre os negros (Lua, branca, escola particular).

Mas qual o sentido de um material ser neutro?

Reparemos que o relato acima é de uma aluna branca de escola particular, e consideremos também que nunca foi de interesse da escola brasileira principalmente da escola particular, abordar a trajetória da população negra na história nacional, dessa maneira, qual o sentido de material neutro para essa estudante?

Podemos inferir que para essa aluna a neutralidade pode ter um sentido ideológico, já que ela compreende o Negro como “*um ser totalmente contrário do branco*” e em sua concepção o livro didático contribui para o debate racial, ao contrário do que mostram as pesquisas. Desse modo, entende-se que para a tal jovem, o sentido do Negro no livro vai ao encontro daquele atribuído por ela: apenas como um ser escravizado.

Uma outra aluna branca da escola particular, significa o livro como um material que não deve “*tomar partido*”, ou seja, um material que poderia abordar todos os conteúdos de história com um nível de neutralidade universalizado, e que não interferisse na opinião do estudante, como defendido no trecho a seguir:

Na minha opinião o livro didático tem como principal papel é trazer todo o conteúdo que devemos aprender ao longo do ano de uma forma mais clara, ilustrativo e simplesmente expor o que ocorreu, sem “*tomar partido*”, ou defender qualquer lado da situação para que não interfira na opinião do estudante (Bia, branca, escola particular).

O mesmo ocorre com o relato do estudante Mjose, no qual argumenta que o Livro necessariamente teria que divulgar uma história sem valores, demonstrando “os dois lados da moeda” para que os próprios estudantes pudessem criar os seus próprios pontos de vista.

O livro didático vem com o auxílio ao professor para o ensino dos seus alunos, devendo passar informações de forma impessoal, o famoso “dois lados da moeda”, algo incomum de ocorrer (Mjose, branco, escola particular).

No entanto, como já evidenciado, os livros didáticos não possuem e não devem possuir essa “neutralidade” defendida pela estudante, pelo contrário, é necessário que tal material evidencie as contradições de uma sociedade pautada na desigualdade entre brancos e negros, e, portanto, privilegie o debate entre os estudantes.

Já para um estudante que se declara pardo, o livro em questão precisa tomar partido, precisa incentivar o debate racial, para que sejam mostradas as perversidades do processo de escravização do africano e do afro-brasileiro

A representação de toda a história dos negros é passada como uma informação qualquer, assim como outras informações. O que eu quis dizer com isso foi que, o assunto escravidão é passado pra nós de uma maneira comum, como apenas mais um fato da história. O autor não expressa sentimento na escrita, a informação é sempre passada, dependendo do tema ou capítulo abordado, e cabe a nós, estudantes criar o pensamento ideológico sem o livro nos influenciar, cada um com o seu ponto de vista (Xínous, pardo, escola particular).

A partir do relato do estudante Xínous podemos entender que ele não defende essa neutralidade do Livro didático, mas podemos nos questionar o que seria passar informação de forma comum, assim como, demonstrar sentimento na escrita? Talvez o estudante esteja defendendo um maior engajamento do material didático para a exposição da história da população negra no Brasil, assim como, da História da África que fuja do lugar comum da associação ao período colonial brasileiro, em que africanos foram escravizados e sua cultura invisibilizada.

Por que esses estudantes atribuem sentidos diferenciados acerca do caráter ideológico dos livros didáticos? Esse paradoxo aparece de forma elucidativa nas palavras de Smolka (2004, p. 12), que tem como base a teoria histórico-cultural:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Os sentidos atribuídos ao livro didático são diferentes, pois as experiências e as interações de alunos brancos e negros são distintas, evidenciando a realidade social em que eles vivem, em que pessoas de determinadas raças são tratadas de forma desigual.

Um ponto interessante a se ressaltar é que os relatos sobre o livro didático como um material ideológico só foram encontrados entre os estudantes da escola particular, possivelmente por eles terem acesso ao material com maior frequência que os jovens da escola pública.

No mais, entende-se que a constatação de que o livro didático deve ser isento de conteúdo ideológico se configura como um significado, no sentido estável da generalização das ações do homem sobre o papel deste material.

5.2.4 Sentidos e significados acerca das imagens do negro no Livro Didático

Segundo Macedo (2004) as imagens presentes nos livros didáticos localizam os sujeitos como participantes do grande projeto da ciência, convidando-os a “estar no livro” como alguém curioso que observa o mundo e atribui a ele uma explicação sistemática. Para a autora, a análise dessa explicação permite captar o lugar que a ciência define como o lugar do outro, o não branco, a partir dos referenciais de uma ciência europeizada.

Historicamente, o conhecimento científico “ocidental” foi universalizando-se e tornando-se o padrão que definia civilizados e não civilizados, como indígenas e africanos, ajudando a sistematizar distinções binárias que sustentavam o sistema colonial. As imagens presentes no livro didático contribuem, portanto, para a legitimação dessa relação colonial entre o aluno branco, sujeitos da ciência, e os demais personagens da história, que não são detentores do conhecimento científico. Para Macedo (2004, p. 113):

É importante salientar que essas histórias não falam sobre um conhecimento qualquer, mas sobre a ciência, um dos campos escolares que a universalização do iluminismo ocidental parece ter atingido com mais força. Legitimadas pelos enormes avanços científicos e tecnológicos que propagandeiavam, essas ciências hegemonizaram um discurso sobre si, do qual buscaram apagar as relações com práticas de colonialismo, racismo, sexismo.

Dessa maneira, as imagens concretizam esses apagamentos, ao tratar das relações entre a cultura científica e outros sistemas de conhecimento de forma padronizada. Esses apagamentos definem o lugar do outro da ciência e relegam a essas populações visões tipificadas e inferiorizadas.

A mídia também tem um papel essencial na formação dessas imagens estereotipadas, devido a constante associação dos indivíduos negros a papéis inferiores em relação aos brancos. A publicidade, segundo Toscani (2000) tem uma enorme influência na sociedade como agente modelador de comportamento cultural e de valores, dessa maneira, sendo um veículo de perpetuação de um mundo utópico, seletivo e racista. Ela é um elemento marcante na construção da “perfeição de beleza” (Op. Cit., p. 33), pois além de ofertar produtos e serviços para a grande sociedade de massa, induz a essa a seguir a toda e qualquer forma de valores que ela mesma impõe.

Nos meios de comunicação de massa, os estereótipos aparecem como uma dimensão de representações unilaterais e homogêneas da realidade, apresentadas como sendo a “própria realidade”, ou seja, a mídia, muitas vezes, naturaliza os estereótipos, confirmando cotidianamente determinadas visões de mundo, em detrimento de outras (TOSCANI, 2000).

As imagens se constituem como uma linguagem de sistema de signos de uma sociedade. Para Aumont (2005), a produção de uma imagem jamais é gratuita, em todas as sociedades, as imagens são elaboradas para determinados usos individuais ou coletivos. Os fins imagéticos variam desde propagandas, informações, religiosas, e possuem um caráter ideológico, geralmente. O autor ressalta como essencial à vinculação da imagem com o domínio do simbólico, o que faz com que a imagem seja mediadora entre o espectador e a realidade, assim, as imagens propagadas em livros didáticos de história possui uma relação de mediação com alunos de diferentes raças e de diferentes realidades sociais, que atribuirão diferentes sentidos a elas.

Para Vygotsky (2001), todo o processo de desenvolvimento do conhecimento se inicia com as imagens, sendo elas representações passíveis de expressar informações contínuas ou espaciais, constituindo a memória visual. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento do pensamento, a linguagem e a imaginação- iniciada pela imagem- se unem novas representações mentais, sendo esta a trajetória do conhecimento. Estudantes negros que se deparam apenas com imagens estereotipadas de sua raça, possivelmente também constituirão conhecimentos estereotipados sobre sua condição e conseqüentemente não aceitarão a sua imagem física.

Os estudantes, das duas escolas investigadas, entendem o Livro didático como uma das ferramentas centrais no processo de ensino aprendizagem, eles também percebem que o livro contribui para a propagação de representações de negros e negras ao longo da história do Brasil, que distorcem a realidade, por meio de estereótipos que colaboram para a construção de pré-conceitos. Segundo o estudante que se denomina “Bardock”, os Negros são sempre representados de forma inferiorizada na história do Brasil e do mundo, como se assumissem sempre o papel das pessoas más, ou o papel das pessoas que não são suficientemente capazes de se tornarem protagonistas sociais:

O negro em todo mundo sempre foi alvo de inúmeras críticas da sociedade tanto em formas racistas quanto pejorativa, sabemos que certas pessoas são “conservadoras extremistas” e veem o negro como uma classe baixa (como algo

inferior). A sociedade devia encarar o preconceito racial como uma doença e abominação. Nos livros de história o “herói” sempre é branco, o escravo é negro e nunca “salva o dia”; em nossa apostila temos dois capítulos falando sobre costumes, história e crença negra... o livro tem mais de dez capítulos... com certeza a parte branca da história sempre é mais “legal” (Bardock, branco, escola particular).

Dessa maneira, é notório destacar que esses estudantes identificam que os livros didáticos, utilizados por eles, constroem as imagens dos negros e negras de forma estigmatizada ao longo da história do Brasil e que isso contribui para a desigualdade racial no país. Para “Kate”:

(...) O livro didático de história geralmente apresenta duas vertentes na representação do negro, uma sempre como escravizado, uma raça que sempre foi explorada, roubada e discriminada, tanto como na época da escravidão como no momento em que houve a repartição da África pelos países mais desenvolvidos e “brancos” com a desculpa de que eles não fossem capazes, e a segunda vertente na representação do negro (Kate, branca, escola particular).

Interessante notar que os dois estudantes citados acima são brancos e integrantes da escola particular, no entanto, atribuem sentidos a essas imagens diferentes daqueles impostos pela realidade social brasileira, já que conseguem enxergar a invisibilidade do protagonismo da população negra e a predominância dos valores da sociedade europeia sobre outras concepções de mundo.

Segundo algumas produções textuais, a representação dos Negros, construída pelos livros, possuem duas características, primeiro sempre associado a sua condição de escravizado, um ser inferior e que precisa do branco para todas tomadas de decisão:

Na maioria das vezes o negro é visto como escravo, como alguém que tendo poder em suas mãos é demonstrado como alguém que é sempre usado pelos outros (Tóia, preto, escola pública).

Esse estudante negro da escola pública identifica o processo de subjugação da população negra, para além do período da escravidão no Brasil, pois ele associa a palavra “sempre” a essa prática.

A segunda se caracteriza pela representação do negro pós abolição, que é sempre associada à pobreza e a criminalidade.

Nos livros didáticos das escolas públicas só se mostra o negro como apenas um escravo sem mostrar outras partes da história relacionadas as histórias dos negros. O preconceito começa assim falando que o negro nunca chegou no patamar do branco, algo que o livro deveria fazer (Metamorfose ambulante, indígena, escola pública).

Algumas das produções também destacam a processo de invisibilidade do Negro após a abolição da escravidão. Declararam que não enxergam o protagonismo da população negra por falta de relatos que destaquem a trajetória desta raça, assim como, a contribuição de seus conhecimentos para a história do Brasil.

Não há relatos sobre ascensão dos negros após o período de libertação da escravidão (Jazzista, branco, escola pública).

Durante a curta experiência que tive com o mesmo, só pude perceber que durante quase todo o livro, o negro é retratado como escravo. Isso não causou muito debate sobre o assunto, mas no meu conceito, o negro deveria ser mais retratado após a época da escravidão, pois eles tiveram um papel muito mais importante para a sociedade mundial, além da época da escravatura (Vi, branca, escola pública).

Há também menção a fragmentação da história da população negra reproduzida pelos livros didáticos. Para “Rani” essa história fracionada do Brasil é intencional, já que existe conteúdo a serem expostos sobre a vida de negros e negras na luta contra o processo de escravização e no envolvimento da produção cultural e letrada do país, que para essa estudante, são silenciados nos livros. Segundo suas palavras:

O livro desse ano eu não usei, porque não entregaram então não sei se continuam não dizendo tudo sobre o negro, mais se que não dizem tudo sobre o negro. Conheço pouco da história, eles parecem que tem medo de falar tudo sobre eles (Rani, branca, escola pública).

O trecho a seguir nos traz novos questionamentos:

No livro didático de história a representação do negro vem sempre associada na formação de uma sociedade branca, o negro é visto como um objeto indispensável para os trabalhos braçais de que uma sociedade depende ((?), branco, escola particular).

Os estudantes em seus relatos quando pensam nas representações sobre os negros e negras sempre as associam ao período em que eles eram escravizados. No entanto, seria de fato a única representação construída pelos livros didáticos de história ou esta associação é o significado construído pela inserção dos valores da sociedade brasileira e passa ser o sentido atribuído a essa questão pelos estudantes? Para responder esse questionamento, seria necessária uma investigação mais aprofundada dos materiais didáticos utilizados por esses estudantes, com o objetivo de compreender quais formas de representação da população negra são incorporadas aos seus discursos.

O Movimento Negro brasileiro tem com uma das suas bandeiras a luta pela ressignificação da imagem construída sobre a população negra no Brasil. Em reação a a violência racial, o movimento empreende uma luta histórica pela desconstrução da visão

estereotipada a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira. Uma vez cristalizadas e difundidas no ambiente escolar, estas construções preconceituosas são internalizadas e legitimadas, deturpando a formação identitária de negros e brancos. Embora a discriminação e o preconceito atinjam a negros e brancos, e a questão da formação na cultura africana e afro-brasileira não seja interesse apenas dos negros, é preciso notar que o impacto da discriminação é diferenciado para aquele que discrimina e para aquele que é discriminado. Paré (2000) salienta esta diferença, para ela a criança branca desenvolve sentimento de autoestima e autoconfiança, enquanto na criança negra emerge sentimento de baixa autoestima e vergonha de ser negro. Assim, as imagens propagadas pelos livros didáticos serão significadas de formas distintas por alunos negros e brancos.

5.2.5 O Livro Didático como uma ferramenta ausente de debate sobre o Negro

A Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08²², impõe aos responsáveis pela produção dos Livros Didáticos, essencialmente aos dos Livros de História, a obrigatoriedade de abordar a temática História e Cultura Afro-Brasileira, posteriormente a História e cultura indígena também. No entanto, como aponta várias pesquisas realizadas no ano de comemoração de dez anos de vigência da 10.639/03 (SANTOS, 2010), ainda é possível identificar algumas coleções de Livros didáticos que retratam a história dos africanos, de negros e negras brasileiros de forma superficial e conteudista, o que ainda contribui para uma visão pormenorizada da população negra brasileira, assim como, da cultura africana e afro brasileira (MUNANGA, 2005).

Essa visão sobre o livro didático pode ser evidenciada no relato abaixo do estudante “Xinus”:

O livro atende as minhas expectativas, onde o que eu preciso saber sobre a matéria do ensino médio é passado, e eu por já ter feito vestibular como treineiro, me senti satisfeito com o que sabia de história. A representação de toda a história dos negros é passada como uma informação qualquer, assim como outras informações. O que eu quis dizer com isso foi que, o assunto escravidão é passado pra nós de uma maneira comum, como apenas mais um fato da história. O autor não expressa sentimento na escrita, a informação é sempre passada, dependendo do tema ou capítulo abordado, e cabe a nós, estudantes criar o pensamento ideológico sem o livro nos influenciar, cada um com o seu ponto de vista. O livro não faz muitas comparações com o presente, deixando assim, o debate da desigualdade racial no Brasil de lado, apenas nos informando a história dos negros no Brasil e nos deixando a incumbência de conversar e debater sobre

²² Ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm, acessado em 19/02/2017, às 16:22.

todos os assuntos relacionados a história mundial (Xinus, pardo, escola particular).

Para o estudante citado acima e para alguns outros, o livro atende as expectativas dos vestibulares nacionais, pois ainda é predominante uma visão conteudista e eurocêntrica nos livros, que não abre espaço para outras abordagens, como por exemplo as discussões acerca da condição dos diversos sujeitos sociais no Brasil, assim como o debate das desigualdades entre sujeitos de diferentes raças e culturas.

Para um estudante da escola particular o livro didático ainda não é um espaço em que o debate racial se concretize, pois ainda há a predominância de temas que retratam a história dos povos europeus em detrimento da invisibilidade da história africana e de seus povos ao longo do tempo.

O debate racial no Brasil em sua maioria é elencado pelos alunos. De acordo com minhas concepções de vida o livro didático deveria trazer mais informações sobre os alunos negros e suas origens; pois do mesmo modo que estudamos as origens europeias as origens africanas também deveriam nos trazer novas informações. Estas informações possuem grande peso em nosso processo de formação ideológica ((?), branco, escola particular).

Neste trecho pode-se evidenciar que o sentido para alguns estudantes se diferencia do significado acerca dos debates raciais nos livros didáticos, já que para muitos o livro contribui de forma ponderada para o debate racial, não explorando todas as possibilidades de reflexão acerca da questão racial, quando na verdade se acredita que o material didático atenda a todas as exigências da Lei 10639/03 e 11.645/08. O relato a seguir também demonstra essa atribuição de sentido aos debates sobre os negros e negras no livro didático:

Os livros mostram a realidade, mas não mostram como combater a desigualdade racial, não mostram uma evolução quanto a esse pensamento inútil, uma vez que os negros ainda sofrem com preconceito, com salários inferiores aos dos brancos em cargas iguais, ainda sofrem em diversos aspectos por conta da cor da pele (Tatis, branca, escola particular).

Para Oliva (2003), devemos considerar que grande parte dos autores de livros didáticos são historiadores, ou pelo menos professores de História, que passaram pelos mesmos bancos escolares e são fruto de uma história de via única. Desse modo, é natural pensar que tais produções textuais e os muitos recursos artísticos contidos nos livros como “mapas, figuras, fotografias, pinturas, charges ou desenhos” - são produtos da interpretação e da representação de uma certa realidade pelos seus autores”, guardando estreita relação com o período histórico e as várias ideologias e pensamentos circundantes

em que esses materiais foram produzidos, ideologias ou mentalidades circulantes. Para o autor:

Ao escrever um texto sobre a formação dos Estados nacionais europeus e ignorar a multiplicidade étnica da África pré-colonial, ou utilizar imagens de africanos escravizados e brutalizados e não aquelas em que aparecem resistindo ou interagindo ao tráfico, o autor está fazendo uso de uma série de critérios: sua formação acadêmica, suas convicções ideológicas, seu contexto histórico, o público para quem está elaborado o material, a intenção das editoras, as limitações de sua formação para tratar todos os assuntos e as pressões do mercado editorial. De certa forma, seu trabalho final é o resultado de seus olhares direcionados e cheios de significados e interpretações, resultando num tipo de representação da história (OLIVA, 2003, p. 443).

Considerando as colocações do autor supracitado e os relatos dos estudantes, compreendemos que o livro didático, principalmente o de história, não tem abordado acerca da situação do negro no Brasil da forma que se possa gerar um debate junto aos estudantes. Sendo assim, podemos inferir que os textos e as imagens contidas nesses materiais didáticos que estão presentes em centenas de milhares de escolas em todo o território nacional, e que, mostram o africano e a História da África sob uma perspectiva negativa, apontam para uma tendência em que crianças e jovens brancos passem a construir significados e sentidos que desvalorizem a raça negra e suas culturas e, conseqüentemente das crianças e jovens negros em viverem constantemente situações em que se sintam inferiorizados e rejeitem suas características e portanto, suas identidades.

5.2.6 As Desigualdades ressignificadas no Livro Didático

Candau, (2008), traz uma interessante abordagem para pensarmos a questão da diferença *x* igualdade. Nessa direção a autora cita Pierucci que aponta que:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado "direito à diferença", o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (Pierucci, 1999, p. 7)

A partir da citação, a autora discute que a tese de Pierucci (1999) é a de que na história recente tínhamos como bandeira a referência da afirmação da igualdade e a luta pelo direito à diferença não tinha alcançado o necessário vigor que tem na atualidade. Entretanto, é sabido que nos dias atuais a ideia da diferença tem assumido cada vez mais uma importância elementar, evoluindo para discussões que a tratam como um direito, e nas palavras da autora: “não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, inclino-me a defender que certamente há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro” (Candau, 2008, p. 46 e 47).

Com base em Candau (2008) e a partir da análise dos relatos dos estudantes, foi possível identificar algumas indicações de modos diferentes de significar as desigualdades presente no livro didático, assim como evidenciar como tais estudantes dão sentidos a desigualdade racial recorrente no Brasil e ainda presente nas relações sociais.

(...) Acho que deve ter muitas histórias que ainda não foram colocadas no livro para nos esclarecer, e nos deixar mais dentro da história e nos fazer saber que o negro tem história e que eles são do bem, mesmo ter sofrido tanto com desigualdade, até hoje mesmo alguns sofrem pela cor negra, “sendo que todos são iguais” (Rani, branca, escola pública).

Para “Rani”, os livros ainda não apresentam muitos trechos da história do Brasil, principalmente aqueles que expõe as contribuições população negra para a cultura brasileira, assim como aqueles que exibem negros e negras na posição de protagonistas sociais. A estudante branca, tem ainda uma visão em que permanece a antiga e histórica bandeira do “todos somos iguais”. Isso nos remete a pensar em como a questão do direito à diferença e questão da igualdade de direitos ainda não é discutida plenamente nos bancos escolares.

Tendo como fundamento a psicologia Histórico cultural de Vygotsky, buscamos refletir na análise das palavras escritas pela estudante como “*eles são do bem*” e “*alguns sofrem pela cor negra*” e nos posicionamentos a partir do que defende tal abordagem quando assinala que desde a mais tenra idade da criança, suas ações vão adquirindo um significado próprio dentro de sistema em que alguns comportamentos sociais são aceitáveis enquanto outros são rejeitados, sempre considerando o seu contexto coletivo. O caminho percorrido pela criança até o objeto de conhecimento passa pela contribuição de outras pessoas mais experiências de seu grupo social. Segundo Vygotsky (1991), a

complexa estrutura que constitui um ser humano é o resultado de um processo multideterminado de desenvolvimento que tem suas raízes numa imensa rede de significações que se encontram entre história do indivíduo e sua história social.

Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo. O momento do nascimento de cada um está inserido em um tempo e em um espaço em movimento constante. A história de nossa vida caminha de forma a processarem todos uma história de vida integrada com outras muitas histórias que se cruzam naquele momento. Como seres humanos e, portanto, ontologicamente sociais, passamos a construir a nossa história só e exclusivamente com a participação dos outros e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade. (MARTINS, 1997, p. 113)

Considerando esses apontamentos é válido discutir o quanto as crenças, valores e interpretações de mundo são passadas e ressignificadas pelas crianças e jovens em desenvolvimento. Qual o sentido do “ser do bem” ou o que significa “sermos todos iguais”? Acreditamos na ideia fundamental de Vygotsky de que os sentidos e significados são oriundos do mundo social da criança e suas concepções iniciais de mundo são apresentadas pelos parceiros de seu ambiente, como familiares, professores dentre outros. Desse modo, é esperado que as apropriações de diferentes significados do mundo social, dialogicamente, constituirão em diversos sentidos para diferentes pessoas. Lembramos que o autor aponta para uma elementar distinção entre significado e sentido: “aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social é o significado do signo linguístico; já o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social” (Op. Cit., p. 115).

Analisando o relato de outra estudante, constata-se que o livro ainda representa o negro de maneira desigual dos outros atores sociais, enfatizando que ainda há uma alarmante desigualdade na sociedade brasileira e que os negros e negras ainda são representados apenas como ex-escravizados e não como seres humanos. A aluna também parece não ter clara a ideia do respeito a diferença, pois proclama a dificuldade dos livros em não estabelecer “*uma igualdade racial*”, nas palavras da estudante:

Não é do nosso costume utilizar livros didáticos, nas poucas oportunidades que tive para abri-lo, notei que eles não estabelecem igualdade racial para os dias de hoje; eles trazem os negros como libertação dos escravos, esquecendo que hoje em dia o racismo ainda é muito presente; eles não deixam em explícito o que muitas empresas e comércios fazem ao contratar o negro por obrigação e não pelo seu currículo, muitos tratam os negros como diferentes pois esquecem que por dentro somos iguais. A desigualdade racial ainda é presente e continuará

sendo enquanto os livros trazer os negros como ex-escravos e não como ser humano. (Dada Alves, parda, escola pública).

Observa-se no relato da estudante parda a objetivação do sentido da igualdade como um sinônimo do direito a igualdade. Contudo não fica claro como os sentidos e significados de ser igual ou ter direitos iguais se coadunam nas palavras da aluna. É importante reconhecermos que tal estudante, é oriunda da escola pública e se enquadra no quociente de negros existentes no Brasil. Desse modo questiona-se o quanto os signos presentes nos livros têm o poder de apresentar a esses estudantes um caráter mais pessoal e valorativo, que possibilitam aos sujeitos articulações ou formulações internas que requerem múltiplas negociações para se obterem significados e sentidos sobre determinados assuntos que como a questão racial, pode ser muito cara e dolorosa para muitos jovens. Não é à toa que Vygotsky busca no significado das palavras a unidade de análise de suas pesquisas: Para ele “O pensamento nasce através das palavras, (elas são) o microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 2009, p. 132).

As palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostrem-se sempre inacabados. Esses argumentos apoiam-se em parte na noção de relação sentido-contexto, emprestada de F. Pausanias. No texto escrito, por exemplo: “A palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto do livro e o livro o adquire no contexto de toda a criação do autor”; além dessa dependência contextual, “o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (Op. Cit., p. 333).

Segundo os relatos escritos, para esses estudantes citados e para outros investigados, os livros retratam as desigualdades existentes no Brasil, tanto no sentido de apenas identificar as relações desiguais, quanto no sentido de apontar o livro como um reproduzidor dessas desigualdades por ainda representar os Negros de forma desumana, apenas associados com a população escravizada. De acordo com o relato de “Deni”:

Esse ensino deve ser melhor constituído, com citações e menções de toda a humanidade, que grande porcentagem é negra. Quando há menções de negros nos livros, fora do quadro de inferioridade, os autores o evidenciam como algo inusitado, porque particularmente ali não é lugar dele. O conteúdo deve mudar, pois a cada dia um negro demonstra que pode fazer tanto quanto um branco faz (Deni, negro, escola pública).

O livro mostra os negros da forma que realmente acontecia no Brasil colônia, não mostra o preconceito da época de uma forma explicita, mas de forma amenizada, de uma maneira na qual o jovem entenda o acontecido. Com isso causa sim um certo debate sobre a desigualdade racial, pois na maioria dos livros os negros são os escravos e o branco os senhores, acaba

gerando uma certa conversa sobre o assunto, por isso o livro tem grande importância na vida dos estudantes, além de levar o conhecimento, faz o jovem pensar sobre assuntos que ainda ocorrem no dia-a-dia (Vuh, pardo, escola pública).

No debate gerado sobre as desigualdades raciais presente no Brasil e no mundo. Tanto o livro didático como a própria aula de história nos traz o pensamento de como todo o preconceito (racismo) que existe hoje nasceu muito antes e como a história reflete nos dias de hoje. Acredita que por meio do livro podemos entender melhor como começa o processo de desigualdade social no Brasil e que por meio dele também pode nos entender por que a discriminação permanece, o Brasil aboliu a escravidão tardiamente e prolongou o preconceito aos negros. (Kate, branca, escola particular)

Dessa forma, ainda é necessária uma reformulação dos livros didáticos, para que eles possam de fato atender aos objetivos finais da Lei 10.639/03 e contribuir para o fim das desigualdades sociais existentes na realidade social brasileira. O trecho a seguir demonstra a realidade da desigualdade racial no Brasil:

A desigualdade racial no Brasil é um tabu, e ainda deve ser muito trabalhada, não só através do passado, mas conectando-o com o presente por meio de debates que exijam mais da capacidade de argumentação dos alunos ((?), branco, escola particular).

De todos os estudantes que participaram do procedimento de coleta dos dados, um em questão chamou muita atenção. Primeiro por ser um estudante que destoava devido a sua idade, 26 anos, pois foge da faixa etária habitual e segundo porque estava cursando o segundo ano do Ensino médio diurno e não o EJA. Sua produção textual contrasta com a dos outros participantes, pois é um discurso fortemente engajado, com dimensão política e consciente da realidade social brasileira, além de identificar as contradições acerca da representação dos negros nos Livros.

Sim o livro de história nos mostrou que existe muita desigualdade no Brasil, o tema abarca fenômenos sócias de diferentes dimensões que embora estejam relacionadas constituem esferas distintas de observação: acesso a educação, rendimentos, emprego e local de moradia são algumas das possibilidades de observa-las considerando apenas as dimensões de cunho socioeconômico. Nos últimos anos o Brasil passou por transformações importantes que reformular a agenda de estudos sobre as desigualdades raciais tais transformações estão associados à mudança de caráter estrutural e as formas de enfrentamento das desigualdades raciais por meio de políticas de inclusão social. A representação do negro no livro de história em suas formas contraditórias de negação das matrizes africanas, que exclui os afrodescendentes dos espaços sociais de produção do saber através da violência simbólica e por conseguinte da propagação do racismo (Paulo, pardo, escola pública).

É perceptível que Paulo adquiriu esse seu repertório sobre os Livros didáticos de outras vivências além da sala de aula, já que ele também não teve contato com o livro de História, pois é integrante da rede estadual. Entendemos, portanto, que a escola tem um papel fundamental na disseminação de conhecimentos e no debate sobre a situação do

negro no Brasil. Considerando o momento histórico vivido por cada um dos alunos, suas condições econômicas e sociais, assim como a sua raça/cor, os significados e sentidos são formados a partir de suas inserções no mundo do conhecimento científico fornecido pelos educadores, de um modo mais sistematizado. Sobre isso Góes e Cruz (2006), apontam que considerando o que é apontado pela teoria histórico-cultural sobre a construção dos conceitos cotidianos e científicos, podemos ser levados a pensar que o papel desejável da escola seria:

(...) predominantemente o de um trabalho sobre o significado – a zona estável dos sentidos –, dirigido a um disciplinamento da polissemia por meio de circunscrições e expansões necessárias para o propósito de estabelecer uma direção de elaboração sobre o objeto de conhecimento – na aproximação do pensamento verdadeiramente conceitual, sistematizado e categorial”. (Op. Cit., p. 41).

Assim a escola poderia cumprir seu compromisso de levar até os estudantes conhecimentos sistematizados e culturalmente valorizados. Para as autoras, a partir do momento que agregamos a noção de sentido desenvolvido por cada estudante, esse engajamento da escola se amplia, abrangendo diversas formas de trabalho sobre o campo da significação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos de partidas dessa pesquisa foi a constatação da existência do racismo estrutural que pauta as relações sociais no Brasil, que são construídas, dessa forma, a partir de valores contraditórios, atribuindo privilégios diferenciados para a população branca, em decorrência dos negros e negras no Brasil. Pautamo-nos na concepção materialista histórica dialética de homem e de mundo na expressão dessa concepção na psicologia, isto é, a psicologia histórico cultural de Vygotsky e outros colaboradores. Nessa concepção teórica, a existência humana tem caráter material e histórico. O desenvolvimento do psiquismo humano, deste modo, precisa ser compreendido em sua materialidade, a partir das formas como o ser humano organiza e produz sua vida, e, ao produzi-la, forma sua consciência e sua personalidade.

Investigar os sentidos e os significados acerca do papel dos livros didáticos no que tange a representação dos negros e negras nos livros de História, se constitui com umas das formas de compreensão, identificação e combate às diversas maneiras de manifestações do racismo estrutural brasileiro. O livro didático se configura como um dos produtos pedagógicos na educação, como um material instrucional que se elabora com uma finalidade didática, e por isso, também se configura como um instrumento de mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano (VYGOTSKY, 1991).

Segundo Soares (2002) o livro didático, especificamente, constitui-se num elemento de referência para o processo de ensino-aprendizagem. Ele é um instrumento pedagógico que favorece o desenvolvimento intelectual e a formação sociopolítica do aluno, além de transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita. Em algumas situações, o livro didático acaba se tornando única fonte e meio de informação para alunos e professores.

A vista disso, a pesquisa foi realizada com estudantes no segundo ano do ensino médio, com o objetivo de compreender as formas de atribuição de sentidos por esses jovens acerca do papel do livro didático no processo de aprendizagem, assim como, o lugar do Negro no Livro didático de História.

O procedimento metodológico foi pensado em consonância com o objetivo da pesquisa e da possibilidade da realização de um trabalho junto aos alunos que pudesse

apreender o mais próximo do real do relato desses jovens acerca do fenômeno estudado. Os dados da pesquisa coletados em uma escola estadual e em uma escola particular ilustram que os estudantes atribuem sentidos similares ao uso dos livros didáticos de história, apesar das diferentes condições estruturais das escolas participantes, assim como, sentidos e significados equivalentes acerca da representação da população negra nos livros didáticos.

A análise dos dados se deu pela leitura contínua das informações coletadas até que se pode categoriza-las. Foram estabelecidas seis categorias de análise: significados e sentidos do uso do Livro Didático para os estudantes; o Livro Didático como um direito negado; o sentido do Livro Didático como um material ideológico; Sentidos e significados acerca das imagens do negro no Livro Didático; o Livro Didático como ferramenta ausente de debate sobre o Negro; e as desigualdades ressignificadas no Livro Didático.

Os estudantes das duas instituições investigadas atribuem sentidos similares em relação ao papel do livro didático no processo ensino-aprendizagem, já que ele se constitui como um material de apoio tanto para esses jovens, como para seus professores no procedimento de preparação e exposição dos conteúdos a serem estudados. Vale ressaltar que, o livro didático de história não foi utilizado pelos estudantes da escola pública ao longo do ano em que a coleta de dados foi realizada e que, portanto, concluímos que os relatos desses jovens foram baseados em uma compreensão do significado social do papel do livro didático no ambiente escolar.

Em relação ao livro didático de história, eles interpretam que os livros abordam os temas do passado, mas para muitos, principalmente para os estudantes que se declaram pretos/pardos, este não possui um aprofundamento dos fatos, principalmente os relacionados a questão da desigualdade racial, ficando a cargo de outros veículos de comunicação, assim como, da iniciativa do professor para que o debate ocorra.

No tocante a imagem do Negro construída pelos materiais didáticos que os investigados utilizavam, entende-se que os estudantes de ambas escolas identificam que a população negra é representada de forma estereotipada e associada sempre ao período em que foram escravizados, no entanto, os sentidos atribuídos são diferentes para aqueles que declararam brancos e pardos/ pretos, já que brancos passem a construírem

significados e sentidos que desvalorizem a raça negra e suas culturas e, conseqüentemente os negros não construam uma identificação com a cultura afro-brasileira e a africana.

Sobre o debate das desigualdades no Brasil, o Livro Didático, principalmente o de história, não traz abordagens acerca da situação do negro no Brasil da forma que gerem debate junto aos estudantes, a fim de desconstruir a imagem estereotipada formada sobre a população negra e suas contribuições para a cultura brasileira. Dessa maneira, foi constatado que ainda é necessária uma reformulação dos livros didáticos, para que eles possam de fato atender aos objetivos finais da Lei 10.639/03 e contribuir para o fim das desigualdades sociais existentes na realidade social brasileira.

Essa pesquisa obteve uma resposta satisfatória para a sua pergunta introdutória, no entanto, sabe-se que seria necessário ampliar e aprofundar as investigações em determinados aspectos dela a fim de compreender cada vez mais os mecanismos de perpetuação do racismo no Brasil, que gera profundas desigualdades sociais entre os brasileiros que não são identificados como brancos e dessa maneira, lhe são negados os direitos básicos de todo e quaisquer cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília-DF: UNESCO, 2006.

ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 13 n. 25/26. Pp. 163-174 set.92/ago.93.

ALBERTI, Verena; Pereira, Amilcar. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. Estudos históricos, Rio de Janeiro, n. 37, janeiro-junho de 2006, p. 143-166.

ALMEIDA et al, 2004. Perspectivas para análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). A entrevista na pesquisa em educação; a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2004

ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. 4ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

_____. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.102-112, SET.2008- ISSN: 1676-2584.

ALVES, Roberta. Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: da lei ao cotidiano escolar. Unesp-Bauru, 2007. 74p.

ANCHIETA, Karen de Abreu. História da implantação do sistema de cotas para negros na universidade estadual de Londrina- UEL (2000-2005). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina/ 2008.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. Psicologia Escolar e Educacional, p. 265-272, 2014.

_____. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. USP. 2011 (Tese de Doutorado)

_____. Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico cultural. USP. 2005 (Dissertação de mestrado)

BARBOSA, Adrina; VERGAS, Bárbara. A legislação abolicionista nos livros didáticos. Revista Fórum identidades: ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, Volume 9 | jan-jun de 2011.

BARROS, J. P. P., Paula, L. D., Pascual, J. G., Colaço, V. D. F. R., & Ximenes, V. M. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. Psicologia & Sociedade, 21(2009), 174-181.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993 Tese (doutorado em História)

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à profana. *Revista Brasileira de História*. Vol 13, nº 25/26. Set 93/Ago 93. Pág 193-221.

_____. O saber histórico na sala de aula. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2004b, v. 30, n. 3. pp. 471-473.

BRAGA, Maria Lúcia; LOPES, Maria Auxiliadora. Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, Editora Porto, Portugal: Porto, 2006. v. 12. 336 p.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 3 ed. São Paulo. Companhia das Letras; 1992.

BRASIL, Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Lei de Diretrizes e Bases, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acessado: 16/08/2013 às 00:40.

CAETANO, Altair; NASCIMENTO, Luciana Guimarães. As “Pedras no Caminho” da Lei 10.639/03: um panorama após oito anos de promulgação. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*. Campo Largo. v.10, n.2, dezembro de 2011.

CASIMIRO, Ana Palmira. *Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil colônia*. HISTEDBR 1986-2006.

Cavalleiro, Eliane dos Santos- *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil/ Eliane dos Santos Cavalleiro*. 2. Ed.-São Paulo: contexto, 2003.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-graduação em educação da Unisinos. *UNI revista- Vol. 1, número 1:32-46* (janeiro 2006).

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista iberoamericana de educación*, v. 55, p. 205-223, 2011.

COSTA, Marília. Exclusão e representatividade: o negro no livro didático de história no início do século XXI. In: *Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades*. 2017.

DA SILVA, Paulo Vinícius Baptista; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. Relações étnico-raciais em livros distribuídos pelo pnbe. *Pontos de Interrogação—Revista de Crítica Cultural*, v. 5, n. 2, p. 141-160, 2016.

DE MORAIS, Jaqueline Pereira; RIBEIRO, Lúcia da Silva Cruz. O livro didático "História, Sociedade e Cidadania": uma análise a partir das determinações da Lei 10.639/2003. In: Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG (CEPE) (ISSN 2447-8687). 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUINI, Lucas. Fatores que evidenciam a necessidade de debates sobre o Livro Didático. V Congresso Internacional de Filosofia e educação. Eixo temático 07: Educação e recursos midiáticos. Caxias do Sul: Maio de 2010.

FERNANDES, Josilene Rodrigues. A prática de ensino de História e a questão étnico-racial. 2016.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. Raça e classe: na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão ou exclusão? Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

FLORENTINO, Manolo. Em costas Negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda. 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História & ensino de história. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANÇA, Suênia Maria Batista de. A questão étnico-racial afro-brasileira no livro didático de história. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação & Sociedade. Vol. 25. No. 86 Campinas. Abr, 2004.

FREYRE, Gilberto. A Casa grande e Senzala. Rio de Janeiro: Aguilar, 1933.

GODOI, Guilherme Canela de Souza. O recorte étnico-racial na cobertura social brasileira: uma ausência flagrante. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. Revista Veja, ano 32, n.33, 28/08/99; Reportagem: A classe média Negra, pp. 62-69.

_____. Cultura Negra e educação. Revista Brasileira de Educação. n.23. Maio/ junho/agosto de 2003.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAAE. v. 27, n.1, p.109-121, janeiro/abril de 2011.

_____. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. XX Encontro de Inculcação do Carisma Salesiano. 2012.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de educação. Set/ out/ nov/ Dez 2000 n. 15.

GUIMARÃES, Adriana Cristina; DE REZENDE PINTO, José Marcelino. Discriminação racial na escola: vivências de jovens negros. Revista Digital de Direito Administrativo, v. 3, n. 3, p. 512-524, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. 1º edição. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Cor e raça. Raça, cor e outros conceitos analíticos. 63-82. In:

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E COMBATE AO RACISMO: imagens de livros didáticos 1 (Portugal e Brasil) 2 EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND COMBATING RACISM. CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, n. 44, p. 72, 2016.

HANSEN, João Adolfo. RATIO STUDIORUM e política católica Ibérica no Século XVII. In: VIDAL, Diana; HISDORF, Maria. Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. Raça e gênero nos sistemas de ensino. Os limites das políticas universalistas de educação. Brasília. UNESCO; 2002.

IANNI, Octávio. A questão social. In: Revista São Paulo em perspectiva: Questões sociais. v.05/ n.º.1/ Jan-Mar 1991.

JOAQUIM, Maria Salete. O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra. Rio Grande do Sul: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.

JÚNIOR, Caio Prado. Formação do Brasil Contemporâneo. 24ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

JÚNIOR, Tourinho et al. Imposições negociadas: poder, saber e inculcação de valores do livro didático de história: uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. Cad. Cedes, v. 20, n. 50, p. 41-54, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LURIA, A. R., LEONTIEV, A. e VYGOTSKY, L. S. (1991). Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes

MACEDO, Elizabeth. A imagem da ciência: folheando um livro didático. Educação & sociedade, v. 25, n. 86, p. 103-129, 2004.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006- ISSN: 1676-2584.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ZIMMERMANN, Marlene Harger. Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. VIII Congresso Nacional de educação- EDUCERE, 2008.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. 1ª edição. São Paulo: Boitempo editorial. 2004.

MATTOS, Selma Rinaldi. Lições de Macedo. Uma pedagogia de súdito- cidadão no Império do Brasil. In: MATTOS, Ilmar. História do ensino de História no Brasil. Rio de Janeiro: Access, 2998.

MEGLHIORATTI, Fernanda; SCHNEIDER, Eduarda. A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930. IX ANPED SUL. 2012.

MESZAROS, István. O Poder da Ideologia. Boitempo: São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Bras. Educ. vol. 11 no. 33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL. Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. Universidade de São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.117, p.197-217, novembro/2002.

MOREIRA, D. A. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 3 Seminário Nacional das relações raciais e educação- PENESB, 05/11/03.

_____. Superando o Racismo na escola. 2ªed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005. p. 7-75.

_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica,2004

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p.46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

_____. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológico- SP. 2012.

MURINELLI, Gláucia Ruivo. História afro-brasileira nos livros didáticos: um estudo a partir da Lei 10.639/03. SEPECH IX, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro no Brasil. Processo de um racismo mascarado. Editora paz: Rio de Janeiro, 1978.

NETO, Alfredo Veiga. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. N.23. 2003.

NOSELLA, Paolo. A modernização da produção e da escola no Brasil. O estigma da relação escravocrata. Trabalhos apresentados na 15ª reunião anual da ANPED. Caxambu: 13 a 17 de setembro 1992.

OLIVEIRA, Franklin de. Origens e estigmas da cultura brasileira. Por que não há uma intelligentsia no Brasil? In: Defesa da Cultura Nacional; 1984.

OLIVEIRA, Luciano de. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Aspectos históricos e políticos. 17º Congresso de Leitura do Brasil. 20 a 24 de julho de 2009. UNICAMP, Campinas- SP.

OLIVEIRA, Paula Ricelle; DUARTE, André Ricardo Barbosa. Livros didáticos de história no contexto da lei nº 10.639/2003: algumas contribuições e discussões para análise de materiais didáticos e os resultados pós-lei. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 3, n. 1, 2014.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuítica no Brasil colonial. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, 2008.

PAIVA, Viviane Aparecida da Silva et al. O Egito como componente curricular de história: desafios e possibilidades no ensino de história da África. 2016.

PARÉ, Marilene Leal. Auto-imagem e auto-estima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: 16ª edição. Editora Cortez 2003.

PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade e Pluralidade: o negro na sociedade brasileira. Revista USP. São Paulo. n.89, p.278-284. Março/maio de 2011.

PRAXEDES, Walter. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. *Revista Espaço Acadêmico*, n.89, outubro de 2008.

PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio. *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Editora: EDUFBA, Co-edição: ABA, 2ª edição. São Paulo- 2008.

_____. *Democracia racial*. Universidade de São Paulo, 2014.

PINO, Angel L.B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 ago. 2017.

PINTO. Regina Pahim. *Raça e educação: uma articulação incipiente*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 41-50, 1992.

PIOSEVAN, Flavia. As ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*. v.35, n. 124, p. 43-55. Janeiro/abril de 2005.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. *Um Toque de Clássicos*. 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 27-66.

REGO, Teresa Cristina. *Educar para a diversidade: desafios e perspectivas*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2011, v.1.

_____. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico- cultural da educação*. 24 ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REIS, Maria da Conceição dos. O processo civilizador na construção da identidade negra. XII Simpósio Internacional processo civilizador. 10 a 13 de novembro de 2009. Recife/ Brasil.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Neuma. Os trabalhos do IHGB: a busca por um discurso com efeito de verdade no Brasil Império. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

ROIZ, Diogo; SANTOS, Jonas; TEIXEIRA, Paulo. O uso de imagens para o Ensino da História e cultura africana e afro-brasileira e a questão do racismo no Brasil. *Educere et Educare*. Vol. 5. P. 209-230. Jan./Jun 2010. ISSN 1809-5208.

ROSÁRIO, Maria; SILVA, José. A educação jesuítica no Brasil colônia. III Encontro de pesquisa em Educação da UFPI. GT-11. 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; DA SILVA, Paulo Vinícius Baptista. *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*. Educação e pesquisa, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

SANTOS, J.R. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, J.R.; BARBOSA, W.N. *Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994. p. 157.

SANTOS, Karla de Oliveira. A(in)visibilidade das relações étnico raciais no livro didático da educação de jovens e adultos. Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social; 2013.

SANTOS, Robinson dos; ANDRIOLI, Antônio Inácio. Educação, Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar! Revista Ibero Americana. ISSN: 1022-6508.

SAVIANI, Dermeval. História da ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A representação do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou? Editora UFBA. 2011.

SILVA, Ana Celia. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. Ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA JR, Hédio. Discriminação Racial nas Escolas: entre. Discriminação racial nas escolas, 2002

SILA, Mozart; TRAPP, Rafael. Para além do atlântico negro: problematizações sobre antirracismo e transnacionalismo no Brasil (1978-2010). Oficina do Historiador, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 5, n.1, jan./jun. 2012, pp. 35-54

SCHUCMAN, Lia Vainer; NUNES, Sylvia da Silveira; COSTA, Eliane Silvia. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. Psicologia USP, v. 28, n. 1, p. 144-158, 2017.

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

SMOLKA, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas

_____. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. Cadernos cedes, ano XX, número 50 Abril/00.

SOARES, Wander. O Livro Didático e a Educação, 2002.

SOARES, Wander. A tecnologia, o livro e a leitura, 2003.

TOSCANI, Olivieiro. A publicidade é um cadáver que nos sorri. Ediouro, Rio de Janeiro, 2000.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola. 23ª Reunião Anual Anped- 2000.

VAINFANS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. Revista Digital de HISTÓRIA DO DEPARTAMENTO e do programa de pós-graduação de História da Universidade Federal Fluminense. AGO-1999.

VYGOTSKI, Levi. Formação social da mente. -4 ed. - São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 1991.

_____. Obras Escogidas: Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid, España: Visor, 1995.

_____. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. -2ed. –São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2009.

_____. Imaginação e criatividade na infância. –São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXOS

1) Textos retirados dos Livros Didáticos de História:

Escola Particular

Coleção “Por dentro da história”:

Escravo negro, escravo e negro?

Várias sociedades antigas conheceram o regime de escravidão. Egípcios, gregos e romanos, entre outros, fizeram uso do trabalho de cativos. Em todas essas sociedades, o que caracterizou esse sistema de trabalho foi o fato de o escravo não ser o senhor de si. Ou seja, era uma propriedade e, como tal, podia ser vendido, emprestado, alugado ou herdado. Contudo, não existia nenhuma relação entre cor de pele e escravidão. Escravos podiam ser brancos, negros ou asiáticos. Podiam ser de qualquer sexo e origem.

Foi somente com a introdução do comércio de cativos na costa atlântica da África, a partir do século XV, que a escravidão passou a ser associada à cor de pele. Ser negro se tornaria sinônimo de escravo.

A escravização das populações da África Negra logo seria justificada por diversas teorias, desenvolvidas por viajantes, religiosos e pensadores europeus. Por mais de três séculos, o comércio entre a África e a América foi intenso. Como consequência, dos dois lados do Atlântico criou-se um intenso vínculo marcado por fluxos constantes de mercadorias, pessoas e, sobretudo, costumes e tradições culturais.

Não raro, famílias de comerciantes espalhavam-se pelo litoral e as terras dos dois continentes, muitos vinculados ao tráfico de escravos. A trajetória de Francisco Félix de Souza serve de exemplo desses vínculos a unir as populações espalhadas ao longo do Atlântico Sul.

Outra dessas teorias sustentava que os negros pertenciam a uma espécie humana inferior, próxima a animalidade, e que por meio da escravização poderiam ser introduzidos no mundo considerado civilizado. Ou seja, a condição de escravos os tiraria da selvageria em que se encontravam, sendo, nesse sentido, benéfica.

Entre as teorias mais difundidas, uma afirmativa que os negros seriam descendentes de Cã, que depois de desonrar o pai foi expulso para as terras distantes do sul, onde o sol

escaldante teria deixado a pele de seus descendentes negra. Amaldiçoados por Noé, estes estariam condenados a se tornar escravos dos irmão de Cã e de seus descendentes.

Também fundamentada na religião, uma terceira justificativa para a escravização dos negros apoiava-se na crença de que a pele escura era sinal de alma pecadora e que, por meio do trabalho forçado, ela se purificaria. Para reforçar essa imagem, não faltaram descrições da natureza africana que associavam insistentemente esse continente ao inferno.

Todas essas justificativas, no entanto, foram forjadas para legitimar a crescente demanda por mão de obra para abastecer as colônias europeias na América e nas ilhas atlânticas. Cientes disso, alguns indivíduos, quase sempre padres, opuseram-se à escravização dos africanos. Durante séculos, foram vozes isoladas. Somente a partir do fim do século XVIII encontrariam eco nos primeiros autores influenciados pelo Iluminismo.

Contudo, as críticas ao trabalho escravo não poriam fim ao preconceito construído contra negros, e as antigas justificativas para a escravização acabariam dando lugar, no século XIX, a uma ideologia elaborada para permitir a exploração do continente africano pelos países imperialistas em franca expansão e com suas práticas capitalistas. De acordo com as novas teorias, os negros seriam como crianças ingênuas, incapazes de tomar conta de si e de aproveitar de maneira racional os recursos dos quais dispunham. Caberia então aos povos que se consideravam “civilizados” - e brancos – assumir a missão de tutelar os negros africanos, bem como administrar suas riquezas, conduzindo-os à vida “civilizada”.

Assim, o século XIX acabou com a escravidão, mas não com o preconceito que ela produziria. Revestido em nova roupagem, continuou alimentando, as justificativas para exploração de milhões de seres humanos, espalhados por diferentes partes do globo. Até quando?

Por dentro da história. Pg. 70, 71 e 72.

Escola Pública

Coleção “História”:

Miscigenações brasileiras

*Se a lógica da escravidão penetrou profundamente na vida brasileira pelo mundo do trabalho, os negros escravizados e seus descendentes inventaram novas relações e misturas, imprimindo sinais próprios na formação colonial. Como ocorrera nos primeiros séculos coloniais com as relações entre portugueses e ameríndios, a miscigenação se deu basicamente entre as mulheres negras e mulatas com os brancos; a situação inversa existia, mas era rara, como no caso do século XIX, do escritor Machado de Assis, em que o pai era negro ou mulato e a mãe, portuguesa. A partir dessas misturas interétnicas, estabeleceram-se inúmeras combinações que ajudaram a definir a identidade da sociedade brasileira. E nesse processo, negros e mestiços de toda ordem tiveram papel protagonista. Eles marcaram vários aspectos da cultura material e espiritual da sociedade brasileira como a “agricultura, culinária, religião, língua, música, artes”, segundo o historiador João José Reis, em *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*.*

Esses elementos extralinguísticos foram determinantes na divulgação das culturas africanas e, sobretudo, nas suas mesclagens e fusões brasileiras. O universo cultural basicamente ágrafo e o acesso restrito dos escravizados à alfabetização na Colônia fez crescer o poder dessas representações no cotidiano colonial e mesmo no Brasil independente. Por isso, como afirmou Paul Gilroy, muitas vezes “a arte se tornou a espinha dorsal das culturas políticas dos escravos e da sua história cultural” e entre elas certamente a música e a dança alcançaram papel destacado de afirmação cultural. Essa percepção dá algumas chaves para compreender certos aspectos que a sociedade brasileira acabou assumindo como traços de sua identidade contemporânea.

Na América portuguesa, essas representações – como a religião, a culinária, a música e a dança – não funcionaram como uma transmissão pura e simples de uma essência original africana transplantada para o território americano. Elas se misturaram com outras tradições produzindo novas relações e elementos culturais.

Tal como ocorrera com os intercâmbios entre portugueses e ameríndios, as misturas entre afrodescendentes, indígenas e europeus se deram de diversos modos a partir das práticas sociais cotidianas (ao cozinhar, rezar, tocar, cantar, dançar), inserindo-se no dia a dia da sociedade e na sua identidade.

2) Vídeo selecionado:

https://www.youtube.com/watch?v=f2-bYqcY_cl