



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LÍVIA JÉSSICA MESSIAS DE ALMEIDA**

**“VELHOS PROBLEMAS, NOVAS QUESTÕES”:  
UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS RACIAIS NA  
POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

Feira de Santana - BA

2013

**LLÍVIA JÉSSICA MESSIAS DE ALMEIDA**

**“VELHOS PROBLEMAS, NOVAS QUESTÕES”:  
UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS RACIAIS NA  
POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no âmbito da Linha de Pesquisa I – Políticas educacionais, história e sociedade para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gláucia Maria da Costa Trinchão

Feira de Santana – BA

2013

## Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

A448v Almeida, Livia Jéssica Messias de  
“Velhos problemas, novas questões” : uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático / Livia Jéssica Messias de Almeida. – Feira de Santana, 2013.  
202 f. : il.

Orientadora: Gláucia Maria da Costa Trinchão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Livro didático. 2. Educação – Políticas Públicas. 3. Relações raciais. 4. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). I. Trinchão, Gláucia Maria da Costa, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.671

**LÍVIA JÉSSICA MESSIAS DE ALMEIDA**

Trabalho apresentado para defesa de dissertação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gláucia Maria da Costa Trinchão – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rachel de Oliveira

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Mary Moreira Santos

Feira de Santana, de                      de                      .

Resultado: \_\_\_\_\_

À minha mãe – minha razão de viver-  
existir.

---

## ENTRE SINAIS DE AMOR, GRATIDÃO E RECONHECIMENTO

Olhar para o caminho trilhado após essa longa caminhada me faz lembrar a distância, os/as sujeitos/as e os obstáculos que tornaram possíveis as aprendizagens e as experiências descritas ao longo desta pesquisa. Cada um/a contribuiu da sua maneira, com sua singularidade e idiossincrasia. Entretanto, posso ressaltar o que mais me tocou nesses dois anos:

- O **Amor** de Marilene Messias, Margarida Messias (*in memoriam*), Thiara Messias, Louise Leitão, Amom Oliveira e Arthur Costa.
- O **Saber** e a **Ternura** de Maximiano Martins de Meireles.
- O **Companheirismo** e a **Amizade** de Maurícia Evangelista, Edeil Reis, Taísa Ferreira, Geórgia Araújo e Maria Cristina
- O **Carinho** e a **Bondade** de Rita Santos, Cristiane Vilas Boas, Adriana Silva, Thayze Pinto, Ludimila Barros, Gilton Oliveira, Nany Costa, Dina, Celina, Lucas Piropo, Jordan e Neilma Bispo
- A **Calma** e a **Fé** de Gláucia Maria da Costa Trinchão, minha orientadora.
- O **Respeito** e a **confiança** das professoras que participaram da pesquisa.
- O **Aconchego** do CEDE e seus integrantes.
- A **Orientação** e a **Paciência** do Programa de Pós-Graduação em Educação representado pelos/as professores/as e funcionários/as.
- O **Investimento financeiro** da CAPES e da minha mãe.
- O **Afeto** e a **Alegria** de amigos e amigas do pensionato de Dona Helena, de Seu Teotônio e sua família.
- O **Otimismo** e a **Sensibilidade** do Profº Roberto Seixas e Profª Marinalva Ribeiro
- O **Acolhimento** e a **dedicação** das alunas do estágio docência.

Enfim, como diria Saint-Exupery, aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas  
também, cair não prejudica demais, a  
gente levanta, a gente sobe, a gente  
volta!... O correr da vida embrulha tudo, a  
vida é assim: Esquenta e esfria, aperta e  
daí afrouxa, sossega e depois  
desinquieta. O que ela quer da gente é  
coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais  
alegre no meio da alegria, E ainda mais  
alegre no meio da tristeza...

(Guimarães Rosa)

A presente pesquisa objetivou analisar como a política nacional do livro didático legitima e reproduz representações do/a negro/a no livro didático. Para responder a tal objetivo e sabendo que a política nacional do livro didático possui dois eixos estruturantes: os documentos oficiais e o processo de escolha na escola adotei pressupostos da pesquisa documental, tomando como *corpus* de análise os seguintes documentos oficiais: Editais do PNLN do Ensino Fundamental I de 2003, 2007 e 2010, na legislação de 2003 a 2011, e nos Guias do Livro Didático para o Ensino Fundamental I 2010; e, também, da pesquisa qualitativa, utilizando o questionário e o grupo focal como técnicas de coleta e produção de dados dos discursos das oito professoras da Escola Batista Teosópolis sobre o processo de escolha do livro didático na escola e as relações etnicorraciais. Como subsídio metodológico de tratamento de dados, adotei a Análise do Discurso de Linha Francesa. Nesse sentido, engendrei uma análise, a partir dos conceitos de campo, capital e *habitus*, sobre a política nacional do livro didático identificando seus agentes e a disposição dos discursos raciais. Para análise dos discursos raciais foi realizada uma contextualização com dados históricos, demográficos e sociais, bem como suas repercussões no contexto educacional, constituindo-se como condições de produção discursivas nas abordagens de raça, discriminação, preconceito e racismo. Na análise dados, os documentos oficiais revelaram fragilidades referentes, principalmente, à representação positiva da população negra, pois pautaram-se, sobretudo, na ideia da repetição exaustiva do enunciado base de não veiculação de preconceitos e discriminações nos livros didáticos. Os questionários e o grupo focal revelaram conflitos entre um *habitus* antigo e o início da emolduração de um novo *habitus*, pois, por um lado, observei a consonância entre os discursos das professoras e as condições objetivas, na qual a maioria desconsiderou completamente, no momento da escolha do livro didático, qualquer critério relativo às relações etnicorraciais. Mas, por outro lado, foram perceptíveis alguns enunciados que rejeitaram essa política considerando a necessidade do trabalho a partir da Lei 10.639/03 e a importância desse critério na escolha e análise do livro didático. Assim, numa análise da política nacional do livro didático em seus dois eixos, posso concluir que a referida política legitima e reproduz representações negativas de desvalorização do/a negro/a, por meio de uma política de silenciamento/invisibilidade a partir da não adoção de medidas/ações afirmativas para uma representação positiva do povo negro no livro didático.

**Palavras-chave:** Política do Livro Didático. Relações Etnicorraciais. Professor. *Habitus*. Políticas Públicas.



Este trabajo analiza cómo la política nacional del libro didáctico legitima y reproduce representaciones del negro en los libros didácticos. Para cumplir con este objetivo y sabiendo que la política nacional del libro didácticos tiene dos ejes estructurales: los documentos oficiales y el proceso de elección de escuela, adopté supuestos de la investigación documental, tomando como *corpus* de análisis de los siguientes documentos oficiales: Avisos del PNLD Educación Elementary, 2003, 2007 y 2010, la legislación de 2003 a 2011, y las guías para el libro didáctico de Educación Primaria I 2010, así como la investigación cualitativa mediante un cuestionario y los datos del grupo de enfoque técnicas de recolección y producción datos de los discursos de los ocho profesores de la Escola Batista Teosópolis sobre el proceso de elegir el libro didáctico en la escuela y las relaciones etnicorraciais. Como metodología de tratamiento de datos adopté Análisis del Discurso de la línea francesa. En este sentido, engendrado un análisis, basado en los conceptos de campo, capital y *habitus*, en la política nacional del libro de texto de la identificación de sus agentes y la disposición del discurso racial. Para el análisis de los discursos raciales se realizó con una contextualización de los datos históricos, demográficos y sociales, así como su impacto en el contexto educativo, estableciéndose como condiciones de producción discursivas en los enfoques de la raza, la discriminación, los prejuicios y el racismo. Al analizar los datos, los documentos oficiales revelaron deficiencias relacionadas principalmente a la representación positiva de las personas negras como guía, sobre todo, la idea de la repetición exhaustiva de la base declaración de no servir a los prejuicios y la discriminación en los libros de texto. Los cuestionarios y grupos focales revelaron conflictos entre un *habitus* antigua y temprana de un nuevo *habitus*, porque por un lado, me di cuenta de la línea entre los discursos de los docentes y de las condiciones objetivas en las que la mayoría prescindían por completo, al elegir el libro didáctico, sin considerar cualquier criterio de las relaciones etnicorraciais. Pero por otro lado, algunas declaraciones que fueron percibidos rechazaran esta política teniendo en cuenta la necesidad de trabajar de la Ley 10.639/03 y de la importancia de este criterio en la selección y el análisis de los libros didácticos. Por lo tanto, el análisis de la política nacional del libro de texto en sus dos ejes, puedo concluir que la política legitima y reproduce las representaciones negativas de la devaluación del negro/a, a través de una política de silencio/invisibilidad no adoptando medidas de acción afirmativa de representación positiva del pueblo negro en los libros didácticos.

**Palabras clave:** Política del Libro Didáctico. Discursos raciales. *Habitus*. Profesor. Políticas públicas.

---

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS E IMAGEM

<b>Quadro 01: Síntese da legislação específica para o livro didático analisada na pesquisa.....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 02: Interpretação darwinista e as conclusões racistas do século XIX.</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 03: Associações de agentes privados na política nacional do livro didático.....</b>	<b>97</b>
<b>Quadro 04: Principais problemas encontrados em pesquisas e a contribuição dos documentos oficiais .....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 05: Distribuição de Alunos/as por turma na Escola Batista Teosópolis .....</b>	<b>134</b>
<b>Quadro 06: Perfil das professoras que participaram da pesquisa .....</b>	<b>136</b>
<b>Quadro 07: Síntese dos critérios utilizados pelas professoras na escolha do livro didático na escola.....</b>	<b>148</b>

<b>Figura 01: Estrutura da política nacional do livro didático a partir dos seus agentes.....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 02: Etapas do Programa Nacional do Livro Didático .....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 03: Exemplares vendidos pelo mercado editorial por categoria de 1998 a 2000 .....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 04: Quantidade de Exemplares de Livros Didáticos Adquiridos por Editora do Ensino Fundamental e Médio entre 2005 a 2013.....</b>	<b>96</b>
<b>Figura 05: Recorte das Atitudes que devem ser contempladas no Livro Didático de Alfabetização e Letramento.....</b>	<b>115</b>
<b>Figura 06: Recorte da ficha de avaliação dos livros didáticos de Matemática</b>	<b>115</b>
<b>Figura 07: Recorte da ficha avaliativa do Guia do Livro Didático de Geografia 2010-2012/Construção da Cidadania .....</b>	<b>117</b>
<b>Figura 08: Recorte da ficha avaliativa do Guia do Livro Didático de Geografia 2010-2012/Ilustração .....</b>	<b>117</b>
<b>Figura 09: Recorte da ficha de avaliação dos livros didáticos de História/Desenvolvimento de ações positivas à cidadania .....</b>	<b>120</b>
<b>Figura 10: Recorte da ficha de avaliação dos livros didáticos de História/ Observância aos preceitos legais e jurídicos</b>	

.....	121
<b>Figura 11: Recorte da ficha de avaliação dos livros didáticos de História/Observância aos preceitos legais e jurídicos nas ilustrações .....</b>	<b>121</b>

<b>Imagem 01: Escola Batista Teosópolis .....</b>	<b>133</b>
---	------------

---

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01: Lista de editoras que mais venderam livros didáticos ao Estado brasileiro de 1977-1991 (em exemplares).....</b>	<b>91</b>
<b>Tabela 02: Produção e vendas de 1990-2000 do mercado editorial .....</b>	<b>92</b>
<b>Tabela 03: Gastos do PNLD do Ensino Fundamental com aquisição, distribuição e controle de qualidade de 2003-2012.....</b>	<b>95</b>

---

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALE- Associação Brasileira de Livros Escolares  
ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros  
AC – Atividade Complementar  
AD – Análise do Discurso  
BA- Bahia  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBL – Câmara Brasileira do Livro  
CIN – Ciclo da Infância  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB; LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MNU – Movimento Negro Unificado  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio  
PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SD – Sequência Discursiva  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livro

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>I. EU SOU O VERSO QUE DÁ RIMA AO POEMA: UM ESBOÇO DE MINHAS INQUIETAÇÕES E DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	20
1.1 MEMÓRIAS QUE ESBOÇAM O PRESENTE: O NASCENTE DE TRABALHAR COM AS REPRESENTAÇÕES RACIAIS E O LIVRO DIDÁTICO.....	21
1.2 A BUSCA POR UM NOVO CAMINHO: SOBRE CAMINHADAS E CAMINHOS ANTIGOS .....	25
1.3 QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA: SOCIALIZANDO MINHAS INQUIETAÇÕES .....	33
1.4 COMO RESOLVI MINHAS INQUIETAÇÕES.....	35
1.4.1 Análise Documental.....	35
1.4.2 Questionário .....	37
1.4.3 Grupo Focal.....	39
1.4.4 Categorias Analíticas.....	39
1.4.4.1 Silenciamento/Invisibilidade .....	40
1.4.4.2 <i>Habitus</i> .....	41
1.4.4.3 Raça.....	42
1.4.5 Análise dos discursos.....	42
<b>II. “REPETIR, REPETIR – ATÉ FICAR DIFERENTE”: AS RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO</b> .....	48
2.1 AS TEORIAS RACIAIS NO SÉCULO XIX E XX.....	50
2.2 “SAÍDA DISCRETA PELA PORTA DOS FUNDOS”: A ESTRATÉGIA DA DEMOCRACIA RACIAL .....	60
2.3 “QUEM VIVE SABE, MESMO SEM SABER QUE SABE”: A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL .....	63
2.4 O LUGAR DA POPULAÇÃO NEGRA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	68
2.5. “É DURO COMO QUEBRAR ROCHAS”: AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL .....	72

<b>III. AFINAL, PARA QUE(M) SERVE O LIVRO DIDÁTICO? UMA COMPREENSÃO DA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO</b> .....	78
3.1 O SUBCAMPO DA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO .....	79
3.1.1 O Programa Nacional do Livro Didático .....	84
3.1.1.1 Etapas do PNLD.....	86
3.2 ALTAS CIFRAS: A PRODUÇÃO MERCADOLÓGICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....	90
3.2.1 Estratégias de dominação do subcampo: as organizações privadas .....	97
3.3 OS DISCURSOS RACIAIS NOS EDITAIS DO PNLD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I .....	101
3.4 ENTRE O DITO, O MEIO-DITO E O SILENCIADO: AS QUESTÕES RACIAIS NA LEGISLAÇÃO E NOS GUIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I .....	110
3.3.1 A reprodução e legitimação de preconceitos e discriminações nos documentos oficiais .....	122
<b>IV. COM A PALAVRA, A PROFESSORA: O <i>HABITUS</i> NOS DISCURSOS RACIAIS NO PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA</b> .....	128
4.1 O CENÁRIO: A ESCOLA BATISTA TEOSÓPOLIS .....	131
4.1.1 Quem são os/as sujeitos/as que aqui nos falam? .....	135
4.2 “COM LICENÇA, A PALAVRA É NOSSA”: O PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA E AS RELAÇÕES ETNICORACIAIS NO DISCURSO DOS/AS PROFESSORES/AS .....	137
4.2.1 O processo de escolha do livro didático na escola.....	137
4.2.2 As relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático .....	149
<b>(IN) CONCLUSÕES</b> .....	166
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	171
<b>APÊNDICE</b> .....	179
<b>ANEXOS</b> .....	183

---

## INTRODUÇÃO

*“Estou esquentando o corpo para iniciar, esfregando as mãos uma na outra para ter coragem” (LISPECTOR, Clarice, 1998; p.10).*

A quem se propõe à leitura desta dissertação **“Velhos problemas, novas questões”**: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático”, indico que esta é a exposição de um caminho composto de muitas encruzilhadas. Por isso, proponho que não seja complexo o que escreverei, mas é necessário ter ciência de que escrevo em desordem, mas com vontade política bem definida. Essa vontade política me permite contar que estudar o racismo na sociedade brasileira envolve um alto grau de complexidade principalmente pela sua condição velada engendrada em viéses e interdiscursos.

Quando essa complexidade se associa a uma tonalidade de pele mais clara da pesquisadora essa tarefa ganha mais um agravante, pois seria impossível, nesse momento, contar, nesses seis anos de estudos, as inúmeras vezes que me perguntaram: “Por que você estuda o racismo?” No Brasil, estamos habituados a pensar que somente as pessoas “fenotipicamente negras”, como classificam alguns grupos integrantes do movimento negro, deveriam se preocupar com o racismo na sociedade. Não estou negando que a negritude perpassa pela experiência da cor, mas afirmo que, hoje, ser negro é uma posição política que perpassa, principalmente, pela identidade e pelo pertencimento. Ou seja, tornar-se negro, ser negro e afirmar-se negro é um posicionamento político frente à uma sociedade racista.

O ideal de branqueamento e o mito da democracia racial, desenvolvido pela população brasileira ao longo dos anos, induz a todo custo a negação da minha condição de mulher negra, classificando-me racialmente como mestiça no sentido de reforçar a ideia que não temos brancos e nem negros. Depois de tantos estudos, percebo que esta é uma estratégia para posicionar-me num entre-lugar a fim de desconstruir minha luta política. Nos Estados Unidos não existe pardo, mulato ou mestiço, pois qualquer descendente de negro é simplesmente negro, mas, no Brasil,



o racismo é tão perverso e velado que para uma pessoa com a pele mais clara estudar as relações etnicorraciais necessita justificar o porquê de estudar o tema.

Se me perguntarem por que escrevo essa dissertação, responderei: porque o racismo existe. Ao afirmar essa existência, asseguro que se trata de uma questão que afeta a todos/as, - brancos, negros e outros grupos etnicorraciais – porque nos relacionamos socialmente todos os dias. Se tenho consciência para assumir a existência do racismo, tenho consciência suficiente para perceber que sou influenciada por ele, e, por isso, não posso me eximir da responsabilidade de desconstruí-lo e combatê-lo cotidianamente nos espaços sociais. Assim, a partir da tomada de consciência dessa realidade, busco atuar principalmente no campo educacional como estratégia de luta, na perspectiva de contribuir, de algum modo, na construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. Sei que a educação não transforma sozinha, mas sei que ocupa um lugar privilegiado na luta pela transformação social.

Por isso, essa dissertação vislumbra uma nova questão a ser pesquisada, buscando ir além de uma insólita pesquisa de linguagens acadêmicas, ou ainda discursos políticos esvaziados. Aqui abordo o velho problema do racismo nos livros didáticos pensando-o a partir de construções políticas e raciais que se inter cruzam e se completam, trazendo, assim, novas questões para o debate. Devo esclarecer que não se trata apenas de narrativas, mas também de análises de conjunturas políticas, por isso é meu dever alertar-lhes mesmo que “padeça de pouca arte em alguns momentos” (LISPECTOR, 1998).

Creio que trabalhar com a política nacional do livro didático me possibilita pensar esse recurso como resultado de processos objetivos e subjetivos que reproduzem projetos de sociedade, visões de mundo e teorias raciais, que tento, de algum modo, nessa pesquisa, identificar e problematizar. Essa afirmação pode parecer lógica, mas perceber o livro didático para além de algo pronto e acabado é estar aberta a dialogar com novas possibilidades e olhares numa perspectiva de resistir a uma análise repetitiva, buscando construir uma análise que transcende a noção de uma abordagem do livro/com livro, para uma perspectiva para além do livro, mas que constitui o livro.

Por tudo isso, essa pesquisa se encontra mergulhada no desassossego de analisar como a política nacional do livro didático legitima e reproduz representações do negro no livro didático. Para chegar a esse objetivo segui o caminho de: a)

Analisar a estrutura da política nacional do livro didático; b) Identificar e analisar os discursos raciais nos documentos oficiais da política – legislação de 2003 a 2010, no Guia do Livro Didático 2010 e Editais do Programa Nacional do Livro Didático 2004, 2007, 2010; c) Analisar como os/as professores/as concebem o processo de escolha do livro didático na escola e como tratam as relações etnicorraciais nesse processo; e d) Discutir como a política do livro didático pode se constituir em instrumento de silenciamento e/ou valorização do negro no livro didático.

Pensando desse modo, proponho a organização desse trabalho em quatro capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, *“Eu sou o verso que dá rima ao poema: das minhas inquietações ao objeto de pesquisa”*, apresento e contextualizo o tema, demonstrando como as minhas experiências se transformaram em meu problema de pesquisa. Além disso, explano as questões, objetivos de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados na coleta e produção de dados, seguida da apresentação das categorias analíticas que orientaram a análise.

O segundo capítulo, *“Repetir, repetir – até ficar diferente: as relações raciais no contexto brasileiro e suas repercussões na educação”* é fruto, inicialmente, da compreensão de que nenhum discurso é desencarnado e neutro, sendo advindos de uma complexa relação entre contexto histórico e relações sociais. Por isso, dedico esse capítulo a apresentar as teorias raciais que legitimam representações do povo negro e como repercutem na educação. Para isso, recorro às discussões sobre as teorias racistas do século XIX e XX, a abordagem da democracia racial, ao contexto atual de negação de políticas públicas vivenciado pela população negra, principalmente na área educacional, e a uma reflexão sobre as relações raciais na educação. Esse apanhado funcionou como condições de produção discursivas na análise dos discursos raciais presentes nos documentos oficiais, nos questionários e no grupo focal.

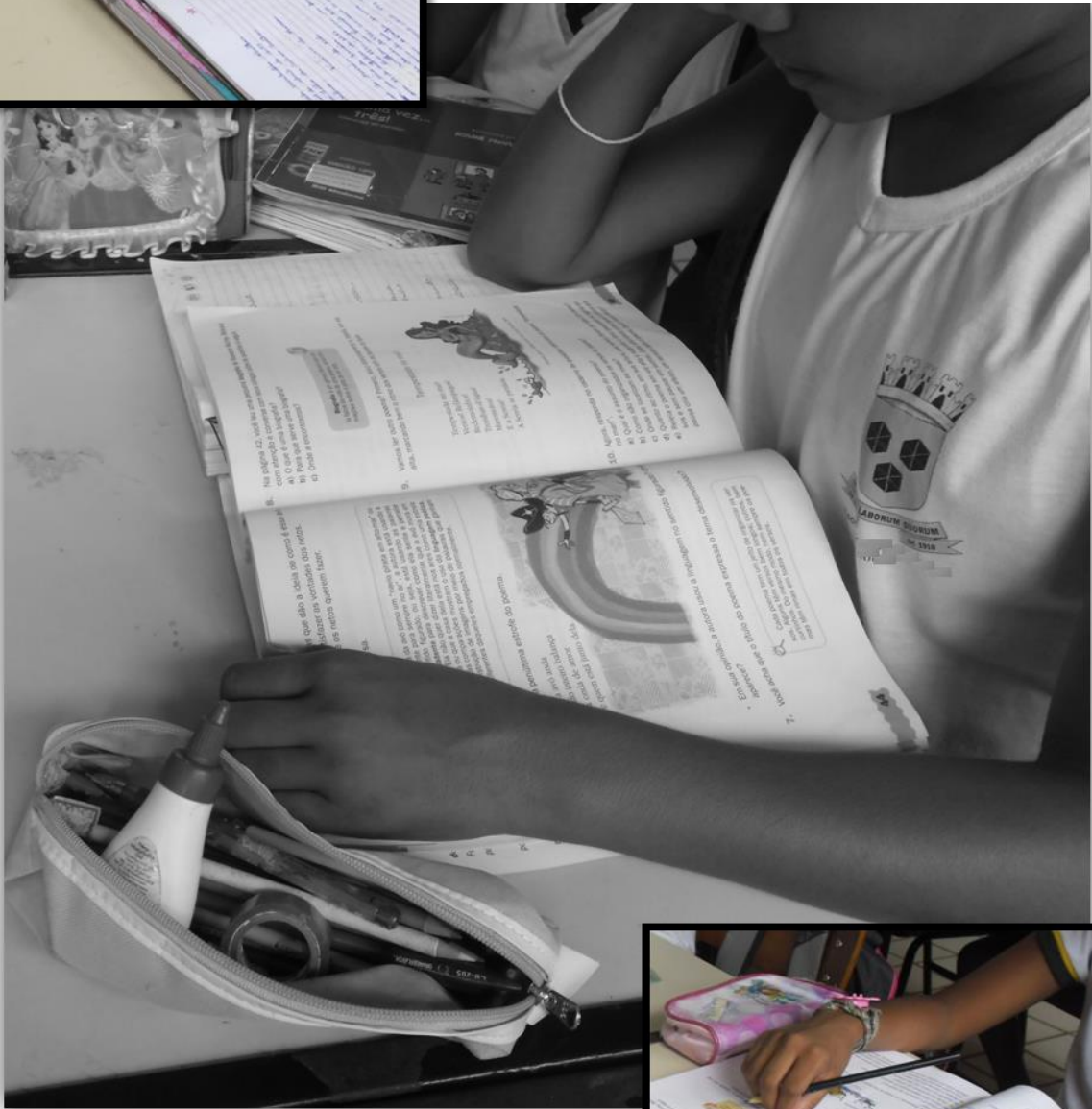
No terceiro capítulo, *“Final, para que(m) serve o livro didático? Uma compreensão da Política Nacional do Livro Didático”*, proponho, em linhas gerais, um exercício de analisar, a partir de conceitos de Pierre Bourdieu, a estrutura o subcampo da política, a disposição dos agentes que influenciam nas tomadas de decisões e os discursos raciais que estão presentes nessa conjuntura. Esse capítulo foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica, análises documentais dos Editais do PNLD de 2004, 2007 e 2010, Guia do Livro Didático 2010, Legislação de 2003 a

2010 e de pesquisas nos sítios das associações privadas que fazem parte da política nacional do livro didático.

No quarto e último capítulo, “*Com a palavra, a professora: os discursos raciais no processo de escolha do livro didático na escola*”, analiso como os/as professores/as, principais agentes dessa fase da política, compreendem o processo de escolha do livro didático, a fim de discutir qual o tratamento oferecido as relações raciais. Esse capítulo foi desenvolvido a partir das respostas dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa e do grupo focal realizados na instituição escolar.

Nas (in)conclusões retomei os objetivos da pesquisa, sintetizando as análises realizadas no sentido de apontar possibilidades de adequação, novas questões e perspectivas para estudos futuros.

# Capítulo 1



I

---

## EU SOU O VERSO QUE DÁ RIMA AO POEMA: UM ESBOÇO DE MINHAS INQUIETAÇÕES E DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

*“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa [...] para pensar longe, sou cão mestre - o senhor solte em minha frente uma idéia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos. (Guimarães Rosa, 2001; p. 31)*

.  
\* \* \*

*“Há que endurecer-se, mas sem jamais perder a ternura.”  
(Atribuída a Che Guevara)*

A construção desta dissertação nasce do caminho ousado de arriscar refletir o político, o racial e o social a partir das experiências que vivenciei. Tal perspectiva encontra respaldo na ideia de que as condições objetivas não precisam necessariamente excluir as subjetivas, além de considerar que o endurecimento necessário para o estudo de políticas educacionais, não se dá pela exclusão do próprio sujeito, e nem pelo abandono da poeticidade. Entretanto, isso não significa perder, em nenhum momento, a noção de que a transformação se constrói na/com/pela coletividade organizada.

Sei que *quase nada sei*, mas essa condição me faz questionar sempre e duvidar cotidianamente dos alicerces que sustentam a sociedade, pois “é na rebeldia em face das injustiças que me afirmo” (FREIRE, 1996, p.20). Por isso, nesse capítulo, trago minhas experiências que se traduzem em inquietações para mostrar como construí o caminho de minha pesquisa, partindo de uma lógica que me trouxe mais perguntas do que respostas. Ainda assim, decidi “tomar este caminho (...), louco e longo, e não outro encurtoso” (GUIMARÃES ROSA, 1992, p.111).

Versar, nestes tempos de contemporaneidade, sobre temas como racismo, preconceito e discriminação oferece e lembra a ciência o seu caráter ético: de apontar possibilidades de melhorar a convivência em sociedade e minimizar o sofrimento humano. Por isso, acredito que esse tempo é um tempo de propostas inovadoras e de realização de pesquisas que ajudem a mostrar um pouco como é

possível viver em igualdade, valorizando cada povo, cada raça, cada etnia, cada cultura. Tal premissa pode ser utópica, mas aprendi que sem utopia não se vive, e muito menos se constrói.

Creio, em consonância com Paulo Freire (2000), que o discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem fraqueja, a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir, aconchegar-se no conforto da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética.

Ao abordar o livro didático e as questões etnicorraciais, nesta pesquisa, assumo essa briga permanente, debruçando-me sobre “velhos problemas, mas pensando novas questões” que possibilitem, de algum modo, contribuir na construção de uma sociedade justa, democrática, ética e igualitária (COSTA, 2005; p.199). Assim, tento, de alguma forma, abandonar alguns cânones epistêmicos que me regulam, que me comportam, que somente me conduziram aos mesmos caminhos para contar as peripécias que me levaram a este objeto.

Acredito que o objeto também é constituído pelo sujeito, porque o que será aqui abordado está entrelaçado com meu ‘eu’, evidenciando que eu sou verso que dá rima ao poema. Ainda assim, ressalto que as palavras aqui escritas por mais que (re) signifiquem não serão suficientes para abarcar o simbólico dos ‘outros’ versos que compõem o meu poema. Peço-lhe, nesse momento, uma licença poética para narrar minha epopeia sobre os lugares onde pisei, vivi e aprendi, já que essa pesquisa demanda que me dobre não apenas sobre o trabalho de pesquisa, como também sobre mim mesma (CORAZZA, 1996).

### 1.1 MEMÓRIAS QUE ESBOÇAM O PRESENTE: O NASCENTE DE TRABALHAR COM AS REPRESENTAÇÕES RACIAIS E O LIVRO DIDÁTICO

“Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, a uma série de raciocínios e intuições”

vivências/experiências que me levaram a escolher as representações raciais e a política do livro didático como focos de análise desse trabalho (ROSA, 2001, p.119). “Sei que estou contando errado, pelos altos. Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense. (...) Eu estou contando assim, porque é meu jeito de contar” (Ibidem, p. 92).

É com esse meu jeito de contar que inicio meu transcurso em 2006, com as questões raciais participando do Projeto Senzala Grande/Casa Quilombo - realizado pelo Núcleo de Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - um grupo de estudos sobre Pan-africanismo e outras questões relativas à africanidades que me despertaram a questionar os pilares sociais, raciais e políticos da sociedade.

Foi nesse início de construção de aprendizagens e questionamentos que atuei como bolsista do Programa Bantu-lê: África-Brasil e Educação das Relações Etnicorraciais, uma ação do PRODAPE (Programa de Democratização do Acesso e Permanência das Classes Populares na UESC), com o objetivo principal de problematizar e debater questões referentes às relações etnicorraciais no Brasil. Desenvolvi, ainda, nesse período, atividades de pesquisa e extensão para o desenvolvimento da ação Afrodescendência Afirmada. Como atividade do projeto, visitei juntamente com outros bolsistas, escolas públicas realizando palestras para a divulgação da Resolução nº 64/06 que trata da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Nas andanças itinerantes, dentro e fora da universidade, participei dos Fóruns Pró-Lei 10.639/03, para divulgação e discussão da lei que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo país. Os fóruns foram realizados pela UESC, em parceria com o Ministério da Educação, com a finalidade de informar a existência da lei que determina aos estabelecimentos de ensino da Educação Básica a tratar em seus currículos a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de oferecer formação professores/as para o trabalho com as relações raciais em sala de aula, informando-os/as e sensibilizando-os/as.

A partir dessas ações e da militância no movimento estudantil, surgiu a necessidade de fundar, juntamente com outras companheiras de luta, o Núcleo de Estudantes Negros, Negras e Cotistas da UESC (NENNCO) com o objetivo de buscar, junto à universidade, a criação de políticas de permanência, possibilitando a estada dos estudantes que possuem direito as cotas na instituição, e de incentivar a

discussão acerca das questões etnicorraciais, por meio de atividades extracurriculares, para contribuir com sua atuação política.

Como pode ser observado, a trajetória de militância em movimentos sociais e a participação ativa na vida acadêmica foram fatores condicionantes para a escolha das representações raciais como foco de minha investigação científica. Dessa forma, a pesquisa é tecida na perspectiva de uma constituição epistêmica e de responsabilidade social que se propõe a auxiliar, de algum modo, os processos de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito. Optar por romper as estruturas que garantem a reprodução de determinada classe/raça/etnia dominante é se colocar como sujeito de transformação que busca outro projeto de sociedade.

Nesse sentido, buscar outro projeto de sociedade significa tentar quebrar esse círculo excludente que marca a história do país, pois se trata de desvelar o velado durante séculos, uma vez que a desigualdade racial no Brasil é “constante, consistente e abrangente, e envolve todas as áreas da vida social” (PAIXÃO, 2008; p.37). Nessa linha, Freire (1996) assegura que a prática preconceituosa de raça ou de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Democracia essa que não se fundamenta na ética do mercado, regulamentada por um Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e, às vezes, da miséria das maiorias, mas de uma democracia em que o Estado, recusando posições licenciosas ou autoritárias e respeitando realmente a liberdade dos/as cidadãos/ãs, não abdica de seu papel regulador das relações sociais. Intervém, portanto, democraticamente, enquanto responsável pelo desenvolvimento da solidariedade social. Dessa forma, acredito que a pesquisa científica, ao propor desvelar as interfaces e dissimulações que escondem as várias formas de discriminação que acontecem cotidianamente na sociedade, constitui-se em um grande passo para transformar em realidade as promessas da democracia.

Por essa via, sabendo que a discriminação se reproduz e se materializa dentro do espaço escolar com o auxílio da utilização dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, optei por me debruçar sobre o livro didático, mais especificamente sobre sua política como fonte de pesquisa, uma vez que a vida escolar da maioria dos/as alunos/as e dos/os professores/as das escolas públicas foi/é permeada por esse recurso.



Nessa compreensão, alguns dos questionamentos presentes nesta dissertação fazem parte das minhas vivências como militante associada às experiências de educadora, iniciada, em 2009, com o estágio supervisionado da graduação, onde a partir da chegada na instituição escolar fui designada a fazer um plano de unidade da disciplina de Língua Portuguesa. Prontamente perguntei à coordenadora pedagógica como faria tal plano, e, da mesma forma, prontamente, respondeu-me: “Utilize os conteúdos do índice do livro de Língua Portuguesa”. Dessa forma, compreendi que o livro didático ditava, de alguma forma, o que seria ensinado e como os conteúdos seriam abordados em cada aula da disciplina, além de se transformar em um norteador de minha prática pedagógica, ou seja, estava diante de um regulamentador do tempo, das ações e dos conteúdos das escolas públicas de todo país. Sobre isso, Freitag, Costa e Mota (1997) afirmam que o livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar no processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como modelo padrão, a autoridade absoluta, o critério último da verdade.

Essa experiência de estágio aconteceu no bairro São Pedro, localizado em uma zona periférica da cidade de Itabuna-BA, onde vivi grande parte de minha vida, e onde se concentram cinco escolas públicas: Centro Educacional São Francisco de Assis, Escola Heribaldo Dantas, Escola Padre Carlo Salerio, Escola Batista Teosópolis e Escola Dr. Antônio Menezes. Nesses anos de caminhada, passei por quatro delas, a primeira como estudante do Ensino Fundamental de séries iniciais; a segunda e terceira como estagiária da graduação; e quarta como funcionária efetiva, estagiária e membro do conselho escolar, respectivamente. São desses lugares, de escolas públicas localizadas em bairro periférico, que falo e penso Educação, pois somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousou tomá-las pelo avesso e nelas investigar e destacar outras redes de significações (CORAZZA, 1996; p.112).

No ano de 2009, ingressei como funcionária efetiva na Escola Batista Teosópolis, a instituição possui oito turmas divididas nos três turnos e atende ao Ciclo da Infância em suas três fases concernentes ao Ensino Fundamental I, trabalhando com crianças de 6 a 9 anos de idade, além de trabalhar com turmas de jovens e adultos (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno.

Enquanto funcionária dessa instituição, vivenciei, no mês de outubro, o processo de escolha dos livros didáticos para o ensino fundamental adotados para

vigência de 2010-2012. Para orientar esse processo, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) enviou o Guia do Livro Didático composto de resenhas dos livros indicados. Dessa forma, numa reunião com o corpo docente da escola, foram escolhidos, em momentos específicos, os livros para o Ciclo da Infância (1º ao 3º ano), sendo o encontro registrado em ata pela secretária. Vale salientar, que algumas editoras enviaram para escola as coleções indicadas pelo MEC como materiais de divulgação, que foram utilizadas e analisadas. Após a escolha dos livros, através dos livros de divulgação, foi realizado um cadastro através da internet no sítio do MEC com os títulos selecionados para que fossem enviados à escola no próximo ano.

Assim, mediante tudo que foi contado, vislumbro investigar os discursos raciais na política nacional do livro didático a partir da minha vivência, da experiência dessas professoras, dos discursos raciais e de sua relevância político-ideológica para o Estado brasileiro. Essas análises se fazem necessárias pela importância atribuída ao livro didático no contexto educacional e, principalmente, por diversas vezes se configurar como única fonte de leitura para crianças, jovens e adultos/as, bem como se constituir como único recurso para o/a educador/a brasileiro/a devido às adversas condições que lhe são colocadas em seu ambiente de trabalho.

## 1.2 A BUSCA POR UM NOVO CAMINHO: SOBRE CAMINHADAS E CAMINHOS ANTIGOS...

Nestes caminhos já traçados ressalto as produções realizadas sobre interface relações raciais e livro didático para potencializar diferentes vãos em minha pesquisa. Esse estado da arte se torna importante devido aos indícios de racismo, preconceito e discriminação encontrados nos livros didáticos se constituírem como *velhos problemas* de pesquisa, uma vez que são abordados na literatura educacional desde a década de 80. Dessa forma, esses *velhos problemas* vem sendo desvelados com o passar do tempo, através de pesquisas científicas em concomitância com os movimentos negros que atuam como protagonistas de reivindicações em favor das políticas de reparação.

Nesse sentido, para fazer o estado da arte, realizei um levantamento no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de algumas universidades públicas. No cenário de produções acadêmicas, foram encontradas oito pesquisas entre teses e dissertações que versam sobre a problemática: racismo, relações etnicorraciais, relações raciais, representações do negro no livro didático.

A primeira investigação foi desenvolvida no final da década de oitenta com Ana Célia da Silva (1988) abrindo uma nova perspectiva de análise dos livros didáticos no Brasil. Sua dissertação “O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de primeiro Grau, nível I” investiga os estereótipos e preconceitos em relação ao negro veiculados através dos livros de comunicação e expressão do 1º grau do nível 1, por meio da análise de textos e ilustrações de 82 livros didáticos, através da técnica de análise de conteúdo. Foi comprovada a presença predominante do branco e do seu contexto sócio-econômico e cultural no material investigado, e nas poucas vezes em que o negro aparece sua presença é marcada pelos estereótipos e preconceitos que sugerem feiúra, maldade, incapacidade intelectual, desumanidade e não-cidadania, ao tempo em que é distorcida ou omitida sua história.

A mesma autora, vinte anos depois, no ano de 2001, elaborou sua tese de doutorado com o objetivo de identificar a existência de transformações na representação social do negro no livro didático e os determinantes dessas transformações. O objeto de investigação foi o livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, na primeira foram analisados quinze livros, utilizando a técnica de análise de conteúdo, em que foram selecionados cinco livros editados pela FTD, que apresentaram maior frequência de transformações na representação social do negro. A categorização dos dados, feita pela autora, apoiou-se em indicadores preestabelecidos a partir dos dados de duas pesquisas realizadas anteriormente, sobre o mesmo objeto de investigação, para esta investigação foram selecionados os textos e ilustrações dos livros. Já a segunda etapa da investigação foi constituída de entrevistas aos/as autores/as dos textos e das ilustrações dos livros analisados, com o objetivo de identificar os fatores determinantes das transformações das representações encontradas. A interpretação dos dados da primeira etapa da pesquisa revelou a existência de transformações na representação social do negro,

quanto a sua presença humanizada, com direitos de cidadania, não estigmatizado a funções e papéis considerados subalternos e em interação com outras raças/etnias. Por outro lado, continuam representados como minoria e como cidadãos/ãs abstratos/as, sem uma cultura específica da sua raça/etnia, sugerindo uma assimilação.

Em sua dissertação, “O silenciamento nas avaliações dos livros didáticos”, Adelma das Neves Nunes Barros (2001), analisa quatro livros didáticos, direcionados ao Ensino Básico (1ª a 4ª séries), que compõem a Coleção Análise, Linguagem e Pensamento. São livros avaliados pela análise estabelecida pelo MEC como os melhores dentro de um universo considerado de outros livros, ou seja, foram os que mais receberam estrelas, conforme convenção do Ministério da Educação: “três estrelas” para os recomendados com distinção, “duas estrelas” para os apenas recomendados, “uma estrela” para aqueles recomendados com ressalva. Assim, para o livro receber estrelas precisa passar principalmente pelos critérios de exclusão considerando, dentre outros, que os livros didáticos não podem expressar “preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação social que estejam em desacordo com a Constituição brasileira”. Partindo do pressuposto de que o Livro Didático tem reconhecida importância e necessidade nas nossas escolas, a autora procurou verificar até que ponto esses livros respondem realmente às exigências estabelecidas pelo MEC no que tange aos critérios eliminatórios, mais precisamente os que se referem à questão de temas que podem gerar interpretações preconceituosas.

A interpretação dos dados das entrevistas revelou que a convivência entre as diversas raças/etnias, os valores culturais, a identidade etnicorracial e a discriminação, foram os fatores que mais influíram para a transformação da representação social do negro. Os resultados da investigação apontam para a necessidade de trabalhar junto aos/as professores/as esses determinantes de transformação da representação social, no sentido de promover o reconhecimento, respeito e interação dos diferentes grupos étnico/raciais que compõem a sociedade.

Em “A representação do negro em livros didáticos de língua portuguesa”, Luciana Maria Crestani (2002) traz para o debate a representação do negro em livros didáticos tema que já foi relevante em estudos e em discussões na área da educação. A pesquisa revelou que esses livros eram, frequentemente, veículos de disseminação, do preconceito e da discriminação racial devido às formas como os

sujeitos negros neles vinham representados. Ainda afirma que essa denúncia do caráter ideológico-discriminatório do livro didático levou o Ministério da Educação (MEC), a partir de 1996, a somente incluir no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) os livros isentos de preconceitos, discriminações ou estereótipos.

A pesquisa da referida autora teve o objetivo de analisar livros didáticos de Língua Portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries que fizeram parte do PNLD 2002, para verificar se houve, a partir desse novo critério de avaliação, mudanças significativas nas formas de representação do negro, ou se, em essência, o preconceito sob uma forma dissimulada se mantém. Foi utilizado como arcabouço teórico-metodológico princípios da semiótica discursiva, foram analisados textos de vinte livros (cinco coleções) de Língua Portuguesa.

Em suas análises, Crestani (2002), constatou que o preconceito racial ainda se faz presente nas obras que circulam nas escolas; não de maneira explícita como era diagnosticado nas primeiras pesquisas sobre o tema, mas de uma forma velada ocultando-se nas relações entre as temáticas e os diferentes sujeitos - brancos e negros - que as desenvolvem; nos papéis e ações desempenhados por uns e outros; nos seus traços de caráter e subjetividade; no universo em que atuam. Dessa forma, a autora conclui que as formas de representação dos sujeitos negros nos textos dos livros didáticos não estão contribuindo para a construção de uma ética democrática e plural, objetivo a que visam os critérios instituídos pelo MEC. Ao contrário, dissimuladamente, os livros didáticos continuam a difundir preconceitos que mantêm e até reforçam a estrutura discriminatória da sociedade brasileira.

A dissertação “O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores”, de Cândida Soares da Costa (2004), é iniciada afirmando que livro didático tem sido um importante suporte no desenvolvimento das atividades escolares, no entanto, ao portar estereótipos negativos sobre o negro, constitui-se poderoso instrumento de sustentação da discriminação racial. Nessa linha, é definido o objetivo da pesquisa de verificar a percepção de professores/as e alunos/as sobre as situações de discriminação racial contidas nesses livros. A coleta de dados foi em duas etapas: na primeira, realizou-se uma pesquisa exploratória nos livros adotados nas escolas pesquisadas, com vistas a constatar em que perspectiva, se negativa ou positiva, os negros estão sendo focalizados; e na segunda, foram entrevistados/as alunos/as e professores/as

da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, disciplina Língua Portuguesa, usuários/as desses livros.

De acordo com a autora, os resultados apontaram uma contradição instaurada no ambiente escolar, pois, se por um lado, as professoras negam a existência de situações discriminatórias nesses livros, por outro, os/as alunos/as evidenciam que não só as percebem como as utilizam nas relações com os/as colegas/as. Desse modo, demonstram percepção mais aguçada que a das docentes no que se refere às situações de discriminação racial nos livros didáticos. Nessa direção, Costa (2004) conclui que sua pesquisa se configura como uma surpreendente problemática no que se refere à implementação de efetivas ações para o combate da discriminação racial no processo educativo. Os resultados apresentados pela autora apontam que, apesar de os livros analisados focalizarem os/as negros/as negativamente, os/as professores/as parecem apresentar uma percepção menos aguçada que os/as alunos/as, pois, ao contrário destes/as, alegam que não percebem nesses livros, situações discriminatórias.

A tese “Relações raciais nos livros didáticos de língua portuguesa” de Paulo Baptista da Silva (2005) traz a análise dos discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental, publicados entre 1975 e 2004. A análise foi produzida nos contextos interpretativos da teoria da ideologia de Thompson (1995) e dos estudos contemporâneos sobre discursos racistas. Além disso, teve como foco os possíveis impactos da movimentação em torno do tema na produção de discurso racista em livros didáticos de Língua Portuguesa, procurando apreender permanências e mudanças dos discursos no período considerado, adotando, para tanto, uma perspectiva diacrônica.

O autor adotou a proposta metodológica de Hermenêutica de Profundidade/HP composta por três etapas: a primeira foi à análise sócio-histórica, tendo como objetivo analisar os contextos específicos e socialmente estruturados nos quais as formas simbólicas foram produzidas e reproduzidas. A segunda etapa, a análise formal ou discursiva, consistiu na análise interna às próprias formas simbólicas, à qual se buscou integrar técnicas de análise de conteúdo. E a terceira, a interpretação/reinterpretação da ideologia, operação de síntese que buscou articular os resultados das fases anteriores.

Para compor a análise quantitativa, Silva (2005) debruçou-se sobre uma amostra de 252 unidades de leitura, retiradas de 33 livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª série do ensino fundamental, nas quais foram observados 1372 personagens nos textos e 650 personagens nas ilustrações. Foram também analisados 120 personagens identificados nas ilustrações das capas dos 33 livros. Nessa linha, a análise do contexto de produção dos livros didáticos de Língua Portuguesa e a análise formal permitiram, ao autor, desenvolver a tese de que, a despeito de toda a movimentação no campo de produção dos livros didáticos, de o tema racismo nos livros didáticos ter participado da agenda das políticas educacionais brasileiras, das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação/MEC, o livro didático continuou produzindo e veiculando discurso racista.

O resultado da pesquisa apresentado por Silva (2005) afirma que os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentaram modificações após o início do ciclo de avaliações do Programa Nacional do Livro didático/PNLD, mas continuaram produzindo e veiculando discurso que universaliza a condição do branco, tratando-o como representante da espécie; naturaliza a dominação branca e estabelece os personagens brancos como interlocutores potenciais dos textos; estigmatiza o personagem negro, situando-o como *out-group*, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais e reafirma tendência a passificação dos personagens negros, mantidos como de pendentes, sem acesso à fala e com menor possibilidade de ação nas tramas. Enfim, o autor reflete sobre as limitadas possibilidades de mudanças no discurso veiculado pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, que amiúde reproduzem discursos racistas produzidos em outros meios, particularmente na literatura infanto-juvenil, na literatura e na mídia escrita.

Já na dissertação “A representação da diversidade etnicorracial no livro didático do Ensino Fundamental Brasileiro” Renata Queiroz (2008) procura compreender criticamente as alterações na representação da diversidade etnicorracial e de gênero nos livros didáticos de língua portuguesa e matemática dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, lançados entre 1990 e 2000, e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para utilização nas escolas públicas. Propõe a revisitação dos livros didáticos com o intuito de identificar como os/as autores/as, ilustradores/as, editores/as, muitos/as deles/as educadores/as, representam a diversidade em suas publicações. Acredita-se que tal representação não é neutra e está imbuída de valores, crenças, aspectos legais e políticas públicas

em voga no período da publicação. Para o desenvolvimento da análise, foi realizada uma pesquisa documental, na qual foram avaliados seis livros didáticos de cada período selecionado, buscando-se conhecer as representações da diversidade veiculadas. Para a escolha dos dados mais relevantes, foram utilizadas as categorias analíticas: momentos de lazer, brinquedos e brincadeiras, profissões, composição e relacionamento familiar, festas e manifestações culturais, personalidades e situações do cotidiano escolar (QUEIROZ, 2008).

A pesquisa revelou que os livros dos dois períodos ainda veiculam preconceito explícito, através de imagens e ilustrações, marcadas por sexismo, racismo e manifestações de intolerância. Ainda foi verificado pela autora que as representações de grupos formados somente por pessoas brancas. A maioria das representações, porém, quando analisadas em profundidade, veiculam preconceito de modo sutil e são reforçadoras do mito da democracia racial e da suposta equidade entre gêneros, mesmo quando aparentemente neutras: preconceitos antigos, com nova roupagem. Foram raros os dados reveladores de uma correta representação da diversidade.

A dissertação “A cor da metáfora: o racismo no livro didático de língua portuguesa”, de Ivana Silva Freitas (2009), teve como foco central verificar como se dá, no livro didático, a representação da população negra, através da análise ideológica dos excertos literários realizada à luz não apenas das teorias literárias, mas também de outros suportes teóricos advindos das Ciências Humanas e Sociais voltados para a questão etnicorracial, que se considera importante para a articulação da linguagem com a ideologia a ela subjacente.

Na pesquisa são analisados 75% de todos os livros didáticos de língua portuguesa disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. No decorrer da pesquisa, a autora analisa ideologias racistas disseminadas por meio dos trechos literários presentes nos livros didáticos desvendando as nuances de cunho ideológico, extrapolando análises conteudísticas. Nesse mesmo sentido, o trabalho investiga sob que ótica a lei 10.639/03 está sendo implementada e quais alternativas práticas estão sendo desenvolvidas no sentido de minimizar o racismo tão latente na sociedade brasileira.

A autora conclui apresentando propostas para o cumprimento da verdadeira função da literatura no livro didático de língua portuguesa, salientando que a grande



problemática dos livros didáticos analisados não está na presença de obras e poemas tão célebres como *O cortiço* e *Navio Negreiro*. Pelo contrário, estas obras são fiéis ao período histórico-cultural no qual foram produzidos e devem constar no livro didático desde que o discurso forneça as pistas necessárias para o leitor compreender a dimensão das relações raciais na sociedade brasileira.

A partir das teses e dissertações analisadas, passo a concordar com Freire (2000) quando afirma que não devemos aceitar uma educação sustentada por materiais didáticos que aprofunda as desigualdades, que fortifica o poder dos poderosos, e que assiste de braços cruzados à aviltção e ao destrato dos humildes e que acalenta a impunidade. Não devemos crer numa democracia puramente formal que lava as mãos em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que todos são iguais perante a lei.

O cenário das pesquisas apresentado acima confirma a existência do racismo no livro didático, ou seja, fica evidente qual o tratamento dado ao branco e ao negro no livro didático, chamando a atenção para a existência de uma política educacional que não faz jus à realidade brasileira. Observei, na maioria das obras analisadas, que os livros didáticos são culpabilizados como se fossem autônomos, autodeterminados e com poder de se constituírem isoladamente, como um produto deslocado de questões políticas e locais. Percebi que existem menções a política nacional do livro didático, mas isso é feito de forma fragmentada ou descritiva, pois os focos das análises é o produto (livro didático) e não quem o produz. Ainda, posso evidenciar que a política nacional do livro didático é considerada, na maioria das pesquisas, somente como legislação, esquecendo do principal processo que a legitima: o processo de escolha na escola. Desse modo, proponho uma visão para além do livro como produto, com o intuito de compreender o processo que o constitui.

A partir desse entendimento, buscando contribuir e fazer avançar, de alguma maneira, o estado do conhecimento, delimitei o objetivo deste trabalho: analisar como a política nacional para o livro didático reproduz e legitima discursos raciais nos livros didáticos. Não pretendo aqui exaurir o debate, haja vista que seria impossível para uma pesquisa de mestrado, mas tenho o interesse de construir novas questões de pesquisa, colaborando na produção de conhecimento científico que favoreça uma representação positiva da população negra.

### 1.3 QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA: SOCIALIZANDO MINHAS INQUIETAÇÕES

Meu problema de pesquisa nasce dos atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e com o aceito, do desassossego em face das verdades tramadas, e onde nos tramaram (CORAZZA, 1996, p.119). Penso que devo suspeitar desses alicerces sobre os quais me ensinaram a acreditar para poder analisá-los e criticá-los.

As pesquisas sobre o livro didático não são novas, por isso cheguei, em alguns momentos, a acreditar que esse objeto de estudo já estava saturado. Uma vez que, queria analisar o livro didático enquanto produto pronto, acabado e autodeterminado. Entretanto, percebi, seguindo a perspectiva de Costa (2005, p.212), que um dos desafios apresentado a pesquisadores e pesquisadoras de hoje é exatamente este: articular velhos temas em novos problemas.

Dessa forma, entendendo que o livro didático é um objeto cognoscível de análises ilimitadas, constituído por uma política específica e com um alto poder de veiculação de padrões, estereótipos e valores, trago para a pesquisa minhas inquietações que se traduzem na seguinte questão norteadora:

- *Como a política nacional do livro didático legitima e reproduz representações do negro no livro didático?*

Compreendendo que a política nacional do livro didático pode ser analisada por dois eixos estruturantes: documentos oficiais (legislação, Editais do PNLD e Guias do Livro Didático) e processo de escolha na escola, emergiram outras questões que me ajudaram a expandir analiticamente a pesquisa:

- *Como se estrutura a política nacional do livro didático?*
- *Quais os discursos raciais veiculados pelos Editais do PNLD do Ensino Fundamental I (2004, 2007, 2010) pela legislação (2003 a 2010) e pelos Guias do Livro Didático de 2010 para o Ensino Fundamental I?*
- *Como os/as professores/as entendem a escolha do livro didático na escola e qual o lugar das relações etnicorraciais nesse processo?*

- *Os discursos da política nacional do livro didático propiciam o silenciamento ou a valorização do negro no livro didático?*

Esses questionamentos visaram propiciar uma análise minuciosa dos discursos presentes da política para o livro didático. Isso significa um pensar que problematiza o pronto, que busca olhar os livros didáticos dentro do contexto no qual são constituídos, abordando-os como resultado de processos (sociais, políticos, ideológicos), fora e dentro da instituição escolar.

Na tentativa de buscar respostas para minhas inquietações, constituí o seguinte objetivo geral:

- Analisar como a política nacional do livro didático legitima e reproduz representações do negro no livro didático.

Para chegar onde pretendo, estabeleci os subseqüentes objetivos específicos:

- Analisar a estrutura da política nacional do livro didático;
- Identificar e analisar os discursos raciais nos Editais do PNLD do Ensino Fundamental I de 2003, 2007 e 2010, na legislação de 2003 a 2011, e nos Guias do Livro Didático para o Ensino Fundamental I 2010;
- Identificar como as professoras concebem a escolha do livro didático na escola e como tratam as questões etnicorraciais nesse processo;
- Discutir como a política do livro didático pode se constituir em um instrumento de silenciamento/valorização do negro no livro didático.

É nessa perspectiva que busco realizar este estudo, “sei que isto que estou dizendo é meio dificultoso, entrançado”. Mas, isso acontece porque “eu quero é decifrar as coisas que são importantes” (ROSA, 1988, p.83-84), e que contribuam para que essa dissertação se torne uma pesquisa de resultados, e não de resultados de pesquisa.

## 1.4 COMO RESOLVI MINHAS INQUIETAÇÕES...

Sistematizo aqui meu caminho investigativo sob uma forma metódica. Estabelecer o que se faz e como se faz, o que me faz pesquisar desse jeito e não de outro, isso não me parece uma tarefa fácil. Mas, sigo o pensamento de Corazza (1996, p. 105): difícil mesmo é sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser; e aqui não se trata disso porque tal dificuldade já vem sendo experimentada no meu próprio processo de investigação.

A dificuldade de investigação se deve ao fato dessa pesquisa me proporcionar um desafio de dupla ordem. Primeiramente foi lançada a tarefa complexa de tentar analisar a estrutura da política nacional do livro didático, e segundo de identificar e analisar os discursos raciais presentes nessa política, pois a maioria das análises discursivas da área é baseada em vieses de silêncios e/ou de interdiscursos. Nesse horizonte, trabalhei com uma metodologia dividida em duas partes, baseada em pressupostos da pesquisa documental aliada à pesquisa qualitativa para tentar corresponder a uma análise consistente e que responda as minhas questões de pesquisa.

### 1.4.1 Análise documental

Nesta primeira parte da coleta e produção de dados, optei por realizar uma análise documental devido à importância normativa e orientadora apresentada pelos documentos oficiais selecionados. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 295),

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Nesse sentido, para a análise documental foram selecionados documentos posteriores ao sancionamento da lei 10.639/03 que obriga o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas. Com esse recorte temporal, foram escolhidos os seguintes documentos:

- a) Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas de 2004, 2007 e 2010 para o Ensino Fundamental I;
- b) Legislação específica para o livro didático de 2003-2010;
- c) Guias do livro didático de 2010 do Ensino Fundamental I;
- d) Ata de registro da escola referente ao processo de escolha de 2010-2012.

Os editais do PNLD foram selecionados por se tratarem de documentos oficiais que estabelecem todos os critérios, inclusive raciais, para avaliação pedagógica dos livros didáticos. A legislação traz as determinações legais e instituídas pelo Estado para a política, cabe ressaltar que somente foi selecionada a legislação que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental, não sendo considerado, devido o foco desta investigação, as disposições sobre o PNLD para EJA, PNLD para o Ensino Médio.

**Quadro 01: Síntese da legislação específica para o livro didático analisada na pesquisa**

<b>Legislação</b>	<b>Data</b>	<b>Disposições</b>
Resolução/C D/Nº 014	20 de maio de 2003	Avaliação Pedagógica das obras didáticas inscritas para o PNLD.
Resolução nº 030	04 de agosto de 2006	Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro Didático.
Portaria Normativa nº 07	05 de abril de 2007	Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos programas do livro.
Resolução nº 03	14 de janeiro de 2008	Dispõe sobre a execução do PNLD.
Resolução nº 60	20 de novembro de 2009	Dispõe sobre o PNLD para educação básica.
Resolução/C D/FNDE nº 15,	8 de abril de 2009	Orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos
Decreto nº 7.084	27 de janeiro de 2010	Dispõe sobre os programas de material didático.

Outro documento analisado diz respeito à ata de registro do processo de escolha do livro didático na escola, o qual é um documento obrigatório produzido

pelas professoras sob orientação do MEC, na qual relatam como foi conduzido o processo de escolha e quais critérios utilizaram na seleção dos livros didáticos. Depois de finalizada, a escola entrega a ata original ao setor responsável pelo livro didático na Secretaria de Educação Municipal e disponibiliza para comunidade uma cópia arquivada na própria instituição. Nesse sentido, por apresentar a visão legal desse processo e os critérios utilizados no momento da escolha na escola foi selecionada para compor o *corpus* documental desta pesquisa.

Enfim, no que se refere ao acesso dos documentos, deixo evidente que são distribuídos gratuitamente no site do Ministério da Educação para domínio público, com exceção da ata de registro da escola que foi requerida e disponibilizada pela instituição escolar.

#### 1.4.2 Questionário

Nesta segunda parte de coleta e produção de dados, procurei pensar a política nacional do livro didático de maneira *praxeológica*, como proposto pela teoria da ação de Bourdieu, compreendendo as professoras como sujeitos/agentes dessa política. Nesse sentido, as agentes que participaram dessa pesquisa são professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabuna-BA, que lecionam na Escola Batista Teosópolis, onde trabalhei durante alguns anos e participei do processo de escolha dos livros didáticos. Para a integração e seleção dessas professoras, utilizei alguns critérios, a saber:

- a) Ser professora;
- b) Ter participado do processo de escolha dos livros didáticos em 2009;
- c) Trabalhar na instituição;
- d) Assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Para a localização das professoras que participaram do processo de escolha, utilizei a Ata de Registros da instituição escolar, elaborada no ano de 2009, para registrar o resultado da escolha do livro didático a ser adotado pela escola. Algumas precauções foram tomadas na aplicação do questionário no sentido de garantir a

“veracidade” e melhores condições para as professoras que participaram da pesquisa:

- a) Justificar qual a razão de sua participação na pesquisa;
- b) Evidenciar que suas identidades serão completamente protegidas prezando pelo anonimato, salvo quando autorizada divulgação;
- c) Garantir o direito de desistir em qualquer momento de sua participação.

Garantindo tais condições, apliquei um questionário composto por questões abertas para conhecer as professoras e um pouco de suas opiniões, crenças e valores no que se refere ao processo de escolha do livro didático e o imbricamento das relações etnicorraciais nesse processo. Esse instrumento de coleta de dados foi escolhido por se configurar como meio rápido e hábil de se chegar as professoras sem tomar grande parte de seu tempo.

Para Carlos Gil (1999) o questionário é constituído por um número mais ou menos elevado de perguntas ordenadas, apresentadas e respondidas pelo informante, constituindo-se como meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato.

Sobre isso, Laville e Dionne (1999), afirmam que o questionário pode ser de respostas abertas, ou seja, ser composto de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem opções de respostas. Essa ideia faz com que o interrogado tenha assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzí-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências, tornando tal instrumento particularmente precioso quando o leque de respostas é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Isso permite ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado que é demonstrada pela qualidade de suas respostas.

Portanto, o questionário abrangeu oito professoras da instituição escolar envolvidas no processo de escolha dos livros didáticos, no ano de 2009. O questionário foi aplicado na escola pesquisada no horário da Atividade Complementar (AC) das professoras, por ser um horário de reunião no qual as docentes possuíam maior disponibilidade para responder ao questionário.

### 1.4.3 Grupo Focal

A estratégia da utilização do grupo focal como uma terceira fonte de coleta e produção de dados surgiu durante a realização do questionário devido ao fato de algumas perguntas do questionário ficarem sem respostas. A sessão realizada do grupo focal funcionou como uma espécie de complemento da coleta de dados, seguindo os mesmos princípios éticos do questionário.

A reunião para a realização do grupo focal teve a duração de sessenta minutos, com a discussão de questões não respondidas no questionário e de outras perguntas que surgiram a partir das respostas oferecidas. As docentes que integraram o grupo focal foram as mesmas que concordaram em responder ao questionário, com exceção de duas que não puderam participar do encontro devido a problemas pessoais.

A opção por essa técnica emergiu principalmente por oportunizar o processo de interação grupal que permite o favorecimento de trocas, descobertas e participações comprometidas. Além disso, promoveu a descontração entre as participantes por responderem as questões em grupo, em vez de individualmente. Essa técnica facilita a formação de ideias novas e originais, gerando possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo. Oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista e ainda possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano (RESSEL, 2008).

### 1.4.4 Categorias Analíticas

Na análise documental, no questionário e no grupo focal minha finalidade foi buscar os efeitos de sentido para compreender os significados que emergiram dos dados produzidos e coletados, a partir das inspirações teóricas adotadas na pesquisa. Para buscar esses efeitos de sentido, construí alguns pressupostos, traduzidos a seguir em categorias analíticas:

- a) que a política se configura como uma forma de produção de discursos que propiciam um silenciamento/invisibilidade do negro;



- b) que o *habitus* apresentado pelas professoras no processo de escolha do livro didático pressupõe uma consensualidade com discursos raciais presentes na política;
- c) que o tratamento oferecido pela política as relações etnicorraciais é pressuposto para a constituição de livros didáticos que marginalizam o negro.

Dessa forma, destrinchei esses pressupostos em três categorias analíticas que ajudaram a delimitar e analisar as sequências discursivas que compõem a análise, conforme apresento a seguir.

#### 1.4.4.1 Silenciamento/invisibilidade

A categoria analítica silenciamento/invisibilidade foi tratada conjuntamente, nessa pesquisa, por perceber que a ação de silenciar implica necessariamente na ação de invisibilizar. Em outras palavras, ciente do jogo de correlações de forças intrínseco ao subcampo da política nacional do livro didático, o silenciar significa que um grupo específico não possui a autoridade para legitimar o seu discurso, desse modo, o grupo silenciado leva consigo a marginalização e a exclusão, como ocorre com a população negra.

Nesse contexto, quem tem o poder de falar silencia outros. Essa é a lógica que predomina no âmbito da política do silêncio. Para Orlandi (1997, p.65) essa política do silêncio se configura como

um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos.

Quem fala está investido de um certo poder vindo do lugar que ocupa na sociedade. Historicamente, o grupo revestido desse poder de dominação, no caso dessa pesquisa, é o branco. Nesse âmbito, o silenciamento encontra-se, portanto, além das palavras enunciadas e dos instantes de silêncio; ele aqui é compreendido

como o ato de silenciar, resultante de se tomar a palavra, tirar a palavra do outro, obrigá-lo a dizer, fazê-lo calar, entre outros (ORLANDI, 2001). Uma vez que, a partir do momento que se percebe a noção da existência de um grupo dominante pressupõe-se que exista um silenciamento/invisibilidade dos grupos dominados.

Nesse sentido, como professores/as ou cidadãos/ãs, não se pode mais ter o silêncio como refúgio frente ao racismo no cotidiano escolar, especialmente quando se anseia ser considerados/as educadores/as e seres sujeitos/as da história. Esse fato se configura um círculo de silêncio e silenciamento, que entrava a reflexão das crianças sobre as relações etnicorraciais no cotidiano escolar, ao passo em que distorce as noções de pertencimento racial.

Assim, compreendo o silenciamento como um instrumento eficaz para ocultar situações de preconceito e discriminação na política nacional do livro didático para manter invisibilizadas situações que carecem urgentemente de respostas imediatas do Estado.

#### 1.4.4.2 *Habitus*

O *habitus* é teorizado por Bourdieu (2005a) como uma espécie de senso prático sobre o que se deve fazer em dada situação, consistindo em uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorporam aos indivíduos. No desenvolvimento dessa pesquisa, a abordagem do *habitus* significa perceber que as professoras são agentes que atuam a partir de suas preferências e princípios formulados a partir das condições objetivas que lhes são colocadas, podendo acatar as disposições ou rechaçá-las, uma vez que, desconsidero a ideia da determinação dos sujeitos.

A partir dessa concepção, o *habitus* emerge como categoria analítica quando percebo os/as professores/as em suas posições de agentes ativos/as da política nacional do livro didático e quando são estabelecidos mecanismos de regulação para incluí-los/as dentro dessa estrutura. Dessa forma, o Estado tenta estabelecer princípios que regulem o senso prático, ou seja, a maneira como os/as professores/as devem responder a situação do processo de escolha do livro didático na escola. Entretanto, isso não significa afirmar que os professores são determinados pelas estruturas objetivas, segundo a tese praxeológica desenvolvida

por Bourdieu, existe uma relação histórico-dialética entre condutas individuais, de um lado, e “campos” de relações entre agentes diferencialmente posicionados e empoderados, de outro. Por isso, não posso nessa pesquisa falar em sujeitos determinados e sim condicionados pelas normas dos espaços sociais que ocupam.

#### 1.4.4.3 Raça

A categoria raça aparece como categoria principal dessa pesquisa por oferecer sentido a todas as outras, elucidando que o silenciamento/invisibilidade e o *habitus* aqui pesquisados dizem respeito ao tratamento das relações etnicorraciais. Tal categoria é chave para analisar como as relações etnicorraciais estão presentes na política nacional do livro didático, uma vez que é a única capaz de elucidar as discriminações e os preconceitos legitimados e reproduzidos pela política nacional do livro didático sobre a população negra.

Nesse sentido, é importante explicitar que o conceito de raça ainda opera no imaginário da população, seja ainda numa construção biológica produzida pela ciência moderna nos séculos XIX e XX, ou numa construção social transformando desigualdades naturais em sociais. Essas noções servem para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, que têm características fenotípicas comuns, sendo estas tidas como responsáveis pela determinação das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos dentro destes grupos, situando-se em uma escala de valores desiguais (MUNANGA, 2004).

No Brasil, de acordo com GUIMARÃES (2005), o racismo desenvolveu-se de forma muito específica e particular, porque o racismo brasileiro nunca foi completamente legitimado pelo Estado, mas, foi e ainda é, um racismo presente nas práticas sociais e nos discursos, ou seja, um racismo de atitudes, porém ainda pouco reconhecido pelo sistema jurídico e ainda negado pelo discurso de harmonia racial e não racista da nação brasileira.

#### 1.4.5 Análises dos discursos

Os dados produzidos e coletados ao longo da pesquisa foram analisados a por meio da Análise do Discurso de linha francesa como subsídio metodológico de

tratamento de dados. Essa ciência surgida no cenário da década de sessenta com o francês Michel Pêcheux atua, principalmente, nas bases epistemológicas do materialismo histórico, da linguística e da teoria do discurso, sobre a égide psicanalista e reagindo ao estruturalismo e a gramática gerativista transformacional pujante na época.

Em contrapartida, Orlandi (2001) afirma que mesmo bebendo principalmente nessas fontes, ela interroga a Linguística pela historicidade que deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialidade relacionada ao inconsciente a ser absorvida por ele.

Nesse sentido, percebi a Análise do Discurso como suporte teórico-metodológico mais apropriado, uma vez que, consegue articular o lingüístico, o histórico e o social, trabalhando com os sentidos e não somente com conteúdo. Optei por abordar essa linha metodológica por querer trazer minhas interpretações acerca do fenômeno estudado e esta compreensão só é possível se forem percebidos os interdiscursos.

A análise do discurso – quer considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura – apresenta-se, com efeito, como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. A análise do discurso tem uma maneira singular de proceder à análise do material e de seus resultados não existindo uma separação entre teoria e prática. Dessa maneira, busquei compreender o modo como os objetos simbólicos produzem sentidos, não a partir de uma mera decodificação, mas como um procedimento que desvende a historicidade contida na linguagem em seus mecanismos imaginários (Ibidem, 2001).

Nas palavras de Pêcheux, a análise do discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito, pois, o desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal.

Seguindo essa lógica, a análise do discurso,

como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (Ibidem, 2001; p.15).

Para este autor, a linguagem é uma mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Nessa concepção, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos. Por isso, a análise do discurso considera três premissas básicas:

- a) A língua tem ordem própria, mas é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b) A história tem o seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c) O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso significa dizer que o sujeito do discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Os contextos sócio-históricos se fazem pertinentes na análise, pois o *corpus* da análise do discurso é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, e o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar (CAREGNATO e MUTTI, 2006).

Nessa análise vertical, foram priorizadas as formações discursivas, formadas de interdiscurso e intradiscurso, que permitem compreender o processo de produção de sentidos, representando no discurso as formações ideológicas. Por isso, a interpretação deverá ser feita sempre entre o interdiscurso e o intradiscurso chegando às posições representadas pelos sujeitos através das marcas linguísticas (CAREGNATO & MUTTI, 2006; ORLANDI, 2001).

A análise do discurso considera o intradiscurso como o fio horizontal, o funcionamento do discurso em relação a si mesmo, isto é, a relação entre o que digo agora, o que eu disse antes e o que eu direi depois. Já o interdiscurso diz respeito à dimensão vertical do dizer, ou seja, a memória do dizer, na qual se entrecruzam diferentes vozes e representações oriundas dos textos, dos discursos que se circulam socialmente e das inúmeras experiências de vida dos sujeitos. Desse modo, no processo da análise, foi considerado que o discurso estabelece uma relação de interioridade e exterioridade, sendo necessário, atentar para as condições de produção do discurso. Assim, é preciso contemplar tanto as condições do contexto imediato: a situação, o assunto, os/as interlocutores/as, a formulação do texto – ordem das palavras, repetições, relações de sentido, paráfrases, quanto do contexto mais amplo: o contexto sócio-histórico, ou seja, a memória do dizer (ORLANDI, 2001).

Dominique Maingueneau (1997, p.14), em sua obra *Novas Tendências da Análise do Discurso*, assevera que

[...]os objetos que interessam à AD, correspondem, de forma satisfatória, ao que se chama de formações discursivas, nessa perspectiva não se trata de examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis.

Por essa linha de raciocínio, enfatizo que os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Na verdade, dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (ORLANDI, 2001).

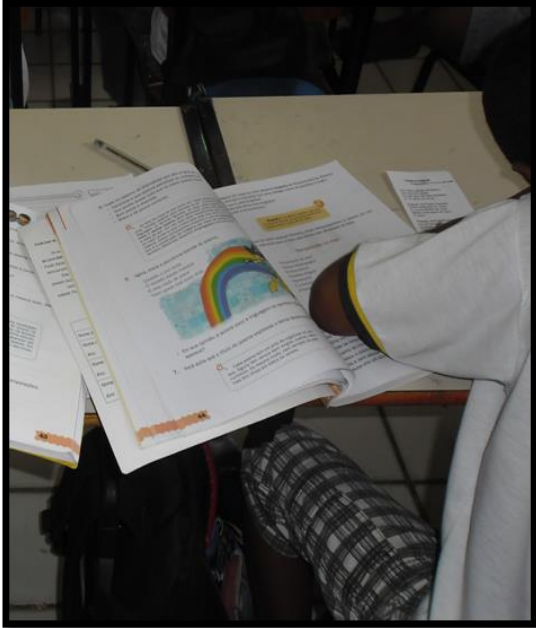
Para a apreensão da materialidade discursiva baseadas nos pressupostos de análise, indico como constituí o *corpus* e como procedi a análise dos documentos oficiais, já que a AD não faz separação entre teoria e metodologia, na seguinte linha:

- Leitura analítica dos documentos oficiais analisando os discursos que tratam sobre as representações raciais;
- Levantamento das *condições de produção* (CPs) dos discursos raciais;
- Estabelecimento das regularidades discursivas para caracterizar os recortes das formações discursivas as quais pertencem, com o intuito de responder as questões propostas na pesquisa;
- Constituição das sequências discursivas, buscando evidenciar a posição ideológica dos discursos, analisando quais representações do/a negro/a são reveladas na legislação específica, nos editais do PNLD e no guia do livro didático;

Na análise dos discursos dos questionários e do grupo focal considerei:

- As *condições de produção* dos discursos raciais e da política nacional do livro didático;
- O posicionamento de cada sujeito que respondeu ao questionário;
- Os consensos, ou seja, traços comuns que se repetem nos discursos das docentes, bem como identificar os dissensos produzidos sobre o processo de escolha na escola;
- As formações ideológicas que legitimam ou recusam o *habitus* e o *consensus*;

Entretanto, não espere, nessa pesquisa, uma interpretação desencarnada, ou uma interpretação absoluta e única, pois serei uma intérprete que faz uma leitura discursiva influenciada por crenças, posições e experiências vividas. Além de não esperar uma análise de toda e qualquer parte da legislação, pois primo, da mesma forma que a análise do discurso, por uma análise vertical e não horizontal.



# Capítulo 2

---





## II

---

**“REPETIR, REPETIR – ATÉ FICAR DIFERENTE”: AS RELAÇÕES  
ETNICORRACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO E SUAS REPERCUSSÕES NA  
EDUCAÇÃO**

*"O que me proponho contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois, tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo".*  
(LISPECTOR, Clarice, 1998, p. 19)

O capítulo ora apresentado nasce da percepção de que os discursos vêm ao mundo povoado por outros discursos, com os quais dialogam. Esses discursos podem estar dispersos pelo tempo e pelo espaço, mas se unem porque são atravessados por uma mesma regra de aparição: uma mesma escolha temática, mesmos conceitos, objetos, modalidades ou um acontecimento (ORLANDI, 1997).

Nesse sentido, as condições de produção são inseridas nas análises discursivas por perceberem que os discursos não são formados a partir do nada, de um vácuo. Dessa forma, ao estudar o discurso a analista possui a comprometimento de remetê-lo a conjuntura que o forjou, as relações de sentido ao qual é produzido. Sobre isso, Orlandi (2001) considera que as condições de produção podem ser consideradas em sentido estrito, isto é, no seu contexto imediato, ou podem ser consideradas em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e político-ideológico.

Desse modo, os dados históricos, demográficos e sociais, bem como suas repercussões no contexto educacional se constituirão como condições de produção discursivas nas abordagens de raça, discriminação, preconceito e racismo, na análise de políticas públicas para a população negra e na luta por uma educação emancipatória contra a desigualdade racial. Assim, optei por escrever sobre as relações etnicorraciais no contexto brasileiro e suas repercussões na educação por perceber que as relações etnicorraciais são forjadas em todos os espaços sociais encontrando na educação seu principal espaço de reprodução e legitimação.

Discorrer sobre relações etnicorraciais no contexto brasileiro parece um tema amplamente discutido entre historiadores/as, sociólogos/as, antropólogos/as e

educadores/as. Entretanto, ao olhar para situação de negação de direitos vivenciada pela população negra, principalmente no setor educacional, essas discussões se tornam recorrentes e necessárias para evidenciar a presença dessas desigualdades raciais traduzidas em desigualdades sociais, políticas e econômicas. Por isso, nesse capítulo, opto pelo verso de Manoel de Barros (2008, p. 99), aqui transformado em palavra de ordem: “Repetir, Repetir – até ficar diferente”.

Nesse contexto, pesquisar os discursos raciais legitimados e reproduzidos pela política nacional do livro didático significa analisar uma construção histórica e social que remete a investigar como as diferenças raciais, ao longo do tempo, se transformaram em diferenças sociais e políticas para a população negra. Para isso, se torna necessária uma breve reflexão sobre os discursos raciais mais presentes nos séculos XIX e XX, construídos pela ciência moderna, na tentativa de compreender os discursos que vigoram neste século no Brasil e que repercutem com grande avidez no contexto educacional.

Para tratar desses discursos, nessa pesquisa, convém lembrar que não será dispensada a utilização do termo raça. Pois, acredito, da mesma forma de Guimarães (1993, p.50), que o termo somente seria dispensável “quando não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça”, “quando às desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores”, e “quando as identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social de oprimidos”.

Portanto, sabendo que as premissas supracitadas ainda não fazem parte do contexto brasileiro, utilizarei largamente o termo. Entretanto, isso não significa afirmar a existência de raças biológicas, mesmo a divisão por raças apelando para características fenotípicas, uma vez que a ciência comprovou essa inexistência e relegou o termo a um caráter social e histórico. Diante disso, trabalho com a perspectiva de que “o não-racialismo não é garantia de anti-racismo” (Ibidem, p. 53). Dessa forma, o termo raça é assumido pela necessidade de afirmação política e identitária e para que se tenha a autoridade reconhecida no discurso. Ressaltando que esse termo não indica segregação (Ibidem p. 51) se mostra como “a retomada da luta anti-racista” na prática, desconsiderando que o termo raça seja o mote do racismo.

## 2.1 AS TEORIAS RACISTAS DO SÉCULO XIX E XX

O século XIX trata-se de um período, segundo Lília Schwarcz (1993) e Thomas Skidmore (1976), em que o termo raça mais foi difundido a partir das ideias do naturalista Georges Cuvier (1769-1832) com um projeto de humanidade marcado por diferenças físicas permanentes. Nesse período, houve sobreposição do monogenismo da igreja<sup>1</sup> pela hipótese da poligenia da escola americana<sup>2</sup> que logo foi derrubada pela ideia de “teoria das raças” advinda da teoria de Darwin (1809-1882), com a publicação do livro “*A origem das espécies*”, empregando um novo paradigma: o evolucionismo, que compreende o termo raça para além do biológico, abrangendo o seio político e cultural.

Nesse sentido, para os autores darwinistas sociais, o cruzamento entre as raças deveria ser evitado para se obter “raças puras”, compreendendo a mestiçagem como sinônimo de degeneração, não só racial como social, oferecendo uma visão científica para o racismo e classificando a humanidade em raças. Schwarcz (1993, p. 58) afirma que essa teoria advinha de uma antropologia de modelo biológico, partindo de três pressuposições básicas: a primeira tratava da realidade das raças, estabelecendo que existiriam raças humanas, a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno, o que pressupunha também uma condenação ao cruzamento racial; a segunda máxima instituiu uma continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre as raças corresponderia a uma divisão entre as culturas; e a terceira pressuposição, desse pensamento determinista aponta para a preponderância do grupo “racio-cultural” ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina de psicologia coletiva, hostil a ideia do arbítrio do indivíduo.

---

<sup>1</sup> Monogenismo, segundo Schwarcz (1993, p. 48), foi uma visão dominante até meados do século XIX que congregou a maior parte dos pensadores que acreditavam que a humanidade era uma. O homem, nessa visão, teria se originado de uma fonte comum, sendo os diferentes tipos de humanos apenas um produto “da maior degeneração ou perfeição do Éden”. Para Giarola (2011), essa diferenciação da humanidade dentro do monogenismo encontrava legitimação no mito dos irmãos Jafé, Sem e Cam. Pois, a fantasia dos autores tinha livre curso, e a variação propostas eram inumeráveis, mas a tendência dominante, de acordo aliás com as sugestões etimológicas já contidas na Bíblia, era a de reservar a Europa aos filhos de Jafé, a Ásia aos de Sem e a África aos de Cam, que possuíam uma misteriosa maldição.

<sup>2</sup> A poligenia permitia o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, que passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais (SCHWARCS, 1993, p. 48)

Esse saber sobre as raças implicou um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo possível eliminação das “raças inferiores”, que se converteu em uma prática avançada de darwinismo social – a eugenia - cuja meta era intervir na reprodução das populações (SCHWARCZ, 1993). Para um melhor entendimento da preocupação com a mistura racial, elaborei um quadro baseado nas pesquisas de Schwarcz. Assim, faço uma síntese a partir de alguns autores que teorizaram a ideia de poligenia, darwinismo social e eugenia sobre a divisão da humanidade em espécies marcadas por diferenças e em raças cujo potencial seria ontologicamente diverso.

**Quadro 02: Interpretação darwinista e as conclusões racistas do século XIX**

Autores	Teoria	Tese divulgada
Louis Agassiz (1807-1873)	Poligenia	Raça branca como superior em qualidades mentais e sociais
H. Taine (1828-1893)	Darwinismo social	Ampliou o conceito de raça para além do biológico, passava a equivaler a ideia de nação.
Francis Galton (1822-1911)	Eugenia	A capacidade humana era função da hereditariedade e não da educação. Por isso, a proibição do casamento inter-racial para um maior equilíbrio genético e para uma limpeza racial - “higiene racial”. Fundou a Sociedade de Educação Eugênica.
E. Renan (1823-1892)	Darwinismo social	Defendia a existência de três grandes raças – branca, negra e amarela. Os grupos negros, amarelos e miscigenados seriam povos inferiores não por serem incivilizados, mas por serem incivilizáveis, não perfectíveis e não suscetíveis ao progresso.
Gustave Le Bon (1841-1931)	Darwinismo social	Divulgou uma teoria que correlacionava raças humanas com espécies de animais, baseando-se em aspectos anatômicos, como a cor da pele, a forma e a capacidade do crânio.

Os autores, evidenciados no quadro 02, compartilham da premissa de considerar a miscigenação como erro que deveria ser evitado. Portanto, um casamento híbrido era degenerado, mais fraco e carregado de “defeitos” de seus

ancestrais. A partir do conjunto de ideias, apresentadas nesse quadro, o racismo pode ser compreendido como uma ideologia que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e superiores. Essa ideologia racial nasceu no exato momento em que os europeus necessitavam de justificativas para a exploração de povos “diferentes” (BENTO, 2006).

Essas teorias racistas tentaram oferecer uma teoria científica para o racismo, com o objetivo de explicar as diferenças físicas presentes na humanidade. Para isso, elaboraram medições cranianas, estruturas de esqueleto, histórias de doenças etc. Para Giarola (2011), essas teorias serviram como legitimadoras do imperialismo europeu, possibilitando a hierarquização da humanidade de forma que o homem branco ocupasse o topo da evolução da espécie, símbolo maior do progresso e da civilização. O autor ainda completa afirmando que essas ideias tiveram ampla difusão na sociedade europeia e não tardaram a se espalhar pelo mundo, ganhando adeptos nos Estados Unidos, Argentina, Brasil, entre outros.

Nesse sentido,

no velho estilo brasileiro de acreditar cegamente que “se é importado é bom”, as teorias raciais chegam da Europa ao Brasil atrasadas. Porém, fizeram aqui enorme sucesso, mesmo quando na Europa já começavam a ser criticadas. Intelectuais, médicos, advogados, políticos brasileiros se entusiasmaram com a ideia de que a raça branca era superior. No entanto as teorias raciais trouxeram consigo um problema sério para o Brasil. A elite brasileira desejava apresentar o Brasil como um país branco, igualzinho à Europa (BENTO, 2006, p.29).

As consequências do racismo poderiam ser observadas no setor educacional brasileiro com o decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, na qual os/as escravos/as eram proibidos de estudar:

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos.

Quando a matrícula foi permitida para adultos negros dependia da disponibilidade de professores/as, como previsto no Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecendo que os negros só podiam estudar no período

noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004).

O racismo cientificista possuía grande abrangência no Brasil e colocou o país na qualidade de degenerado, devido a sua condição visivelmente miscigenada ser pressuposto condenável para o caráter europeu pujante da época. Na perspectiva intelectual e elitista, somente restava ao país buscar alternativas para embranquecer a raça, a fim de que os males causados pela miscigenação não assolassem ainda mais a sociedade.

A escravidão já era considerada um estorvo ao desenvolvimento do Brasil, esse pensamento abolicionista nasce do liberalismo europeu do séc. XIX, pois segundo o modelo liberal capitalista o regime escravagista: impede a imigração, desonra o trabalho manual, retarda a aparição de indústrias, promove a bancarrota, desvia capitais do seu curso natural, afasta as máquinas, excita o ódio entre as classes (SKIDMORE, 1976).

É nesse contexto da emergência do processo de construção de uma nova sociedade que constituía-se a necessidade de superação da escravidão. Assim, os/as negros/as eram tidos como um dos elementos indispensáveis de serem adequadas às novas relações sociais que começavam a se esboçar. Dessa forma, é estabelecida a Lei do Ventre Livre (1850) para a libertação dos/as filhos/as nascidos/as de escravizadas a partir dessa data. De acordo com Fonseca (2002, p. 62), embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim como trabalhadores/as negros/as do futuro, o que expressa o negro e o seu lugar numa sociedade que se encaminhava para o trabalho livre.

Ainda segundo Fonseca, essa lei trata-se de um dos primeiros documentos oficiais em que a educação voltada para escravos/as libertos/as aparece de forma explícita e como resultado de um intenso debate, na qual os/as negros/as e a educação foram vinculados como uma das condições a serem consideradas para o processo de abolição do trabalho escravo. Para o autor,

tomando por base esse debate e o próprio texto da lei – que determinava a educação das crianças nascidas livres de mulheres escravas – podemos avaliar como a educação dos negros foi uma relação construída nesse processo; ou antes, como no processo de

abolição do trabalho escravo a relação entre os negros e a educação ganhou uma nova configuração, que passou a representar muito do que a elite dirigente pensava acerca da inserção dos negros em uma sociedade organizada com base no trabalho livre.[...] Ao pensar a educação dos negros, o que fez a elite branca que chamou para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre, foi projetar a própria existência que desejava para os negros nessa sociedade. Isso não ocorreu como uma ruptura em relação à escravidão, mas como uma tentativa de continuidade da estrutura social originária daquele período. E um dos aspectos convocados para a garantia dessa continuidade foi a educação como estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social (FONSECA, 2002, p. 34-35).

A pedagogia implementada na educação desses/as filhos/as de escravas baseava-se no medo, tendo a violência do chicote como principal meio motivador, e os feitores, sem menor formação intelectual e moral, como professor. É também nesse período, de acordo com o autor citado, que as resistências, tanto externas quanto internas, colocaram a escravidão sob duras críticas e ousadas iniciativas, inclusive dos/as próprios/as escravos/as, obrigando o governo do Império a assumir e a conduzir os debates sobre a abolição da escravidão, buscando manter a ordem pública e controlar toda e qualquer possibilidade de acirramento dos conflitos entre as partes envolvidas.

Para este autor, citando Marilene Rosa Nogueira da Silva (1988), o escravizado enfrentava o sistema muitas vezes com as armas oferecidas pelo próprio sistema – o corpo mole, o boicote. Isso significa que a maioria dos/as negros/as escravizados/as estava na luta contra a escravidão, não a aceitando de forma passiva como muito foi evidenciado na história.

Nesse sentido, segundo Joaquim Nabuco, um dos principais membros do partido liberal, a abolição era o item mais urgente no rol das reformas liberais, por causa dos preceitos liberais e evidentemente por querer deixar o Brasil mais branco (SKIDMORE, 1976). O anseio pela abolição também era compartilhado por Louis Couty por considerar o trabalho realizado pelos/as africanos/as de má qualidade e considerá-los/as inferiores aos brancos. Para ele, a saída para a salvação brasileira estava implicada na imigração europeia.

Dessa forma, fica evidenciado que durante toda a existência da escravidão no Brasil, os/as negros/as foram tidos como trabalhadores/as subalternos/as e a organização da sociedade, seja no período colonial, seja no Império, exprimia a

obstinação de retê-los/as nessa condição. Entretanto, ao enfrentar a necessidade de abolir o/a escravo/a, as experiências que foram construídas pelos setores dominantes em relação aos/as negros/as eram de mantê-los nas mesmas condições, ou seja, nos postos mais baixos e menos prestigiados em relação ao processo produtivo. Tratava-se de uma modernização das relações sociais, mas buscando manter a hierarquia social e racial que ao longo da escravidão caracterizou a sociedade brasileira (FONSECA, 2002).

Essa tentativa de manutenção da hierarquia social e racial pode ser ressaltada nos processos educacionais durante o período de abolição, uma vez que, no centro das práticas educativas foram colocados elementos que, ao longo da escravidão, haviam sido permanentemente acionados como estratégias de dominação sobre os/as negros/as: o trabalho e a religiosidade. Desse modo, os/as negros/as assumiriam naturalmente seus lugares na estrutura social e no processo produtivo. Em outras palavras, ao contrário do que se pensa em relação à educação enquanto mecanismo de uma possível promoção social dos/as negros/as em uma sociedade livre e de um discurso transformador, tem-se, nesse contexto, a construção de sofisticadas estratégias de dominação, cujo aspecto mais relevante foi a tentativa de estabelecer uma linha de continuidade do lugar de dominado ocupado pelo negro (Ibidem, 2002).

Todo esse processo de dominação era feito por meios escusos e um deles era a tentativa de apagamento do regime escravista. Segundo o médico legista Nina Rodrigues (1932), com a abolição da escravatura, a consciência nacional careceu se revestir de certo sentimentalismo e consternação em relação ao/a negro/a, pela necessidade de apagamento do sistema escravista da história do país. Pois, o médico propagava que os/as negros/as não dispunham de atributos psicológicos específicos para constituírem-se enquanto cidadãos/ãs, antes de tudo, os/as brancos/as, por exagerado sentimento de culpa lhes atribuíram essa condição, o que, por sua vez, causava um grave problema aos destinos do país. Assim, os/as negros/as e a raça miscigenada eram naturalmente inferiores e, indubitavelmente, comprometiam a possibilidade de se constituir um país civilizado, moderno (CORRÊA, 1998).

A elite brasileira atribuía o salvamento da nação ao branqueamento, ou seja, transformava em um mecanismo de purificação étnica para construir uma nação branca e isso, logicamente, indicava a exclusão de negros e índios. Para Lilia



Schwarcz (1993), essas teorias não foram transplantadas no país de maneira uniforme e inalterada, foram ressignificadas de modo a se adequarem à busca por uma identidade nacional no período republicano. Competiria, então, aos cientistas brasileiros, combiná-las, reduzi-las, agrupá-las e invertê-las, de modo a minimizar o quanto possível o pessimismo estrangeiro em relação à “raça miscigenada”. Desse modo, Arthur de Gobineau e Louis Agassiz também estavam atentos a miscigenação brasileira, o primeiro julgava o país como um povo desprezível devido a “mancha” da miscigenação, o segundo considerava o Brasil um amálgama das raças porque formava um povo híbrido deficiente físico e mentalmente.

Em busca da negação da ideia de inferioridade inata dos mestiços, segundo Giarola (2011; p. 57),

a intelectualidade brasileira forjou uma conclusão otimista baseada na afirmação chave de que a miscigenação não produzia inevitavelmente “degenerados”, mas uma população branca, tanto cultural quanto fisicamente. A tese do branqueamento se apoiava na hipótese de que a mistura racial, da forma em que ocorria no Brasil, produzia naturalmente uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas.

Skidmore (1976, p. 155) afirma que foi entre 1880 e 1920, entre a Primeira República, que ocorreu o maior crescimento do branqueamento, devido à promulgação e implementação do decreto que tratava da imigração pelo governo provisório. Assim, o governo de São Paulo:

- Em 1881, passou a pagar metade dos custos de transporte dos imigrantes, devendo ao restante ser pago ao fazendeiro que o importara;
- Em 1884, começou a desenvolver aos imigrantes os gastos com passageiros;
- Em 1885, passou a pagar diretamente o custo de transporte dos imigrantes europeus.

Esse documento considerava livre a entrada de imigrantes com as seguintes condições: que os/as imigrantes/as tivessem capacidade para o trabalho; que não estivessem sendo processados por crime; que não fossem oriundos/as da África ou

Ásia, entre outras coisas. Essas proibições de localidade partiam, principalmente, da influência de Nabuco. Para Skidmore (1976, p. 42),

o apoio oficial de uma investigação das possibilidades da imigração chinesa fez da questão um tema de discussão em larga escala. Uma vez que, foi atacada por motivos puramente raciais. Joaquim Nabuco irritou-se com o próprio fato com o próprio fato de haver o presidente do Conselho considerado a hipótese de imigração chinesa. Argumentava, o abolicionista, que não havia real necessidade deles no Brasil. Uma onda de imigração chinesa apenas serviria para “viciar e corromper ainda mais a nossa raça”. Por limitada que fosse o Brasil seria, inevitavelmente, mongolizado, como foi africanizado, quando Salvador Correia de Sá fez vir os primeiros escravos. (...) O Brasil devia aprimorar-se eugenicamente. Segundo essa lógica, importar chineses seria um passo atrás.

De acordo com Barbosa (2010), explicando as teorias de Oliveira Viana (1853 -1951), o processo de miscigenação brasileiro iria formar nos trópicos uma raça ariana, mas, sua teoria se baseia em causas tidas como naturais da superioridade da raça branca, a saber: a maior reprodução da raça branca; a maior taxa de mortalidade dos/as negros/as e mulato/as, submetidos à miséria e à fome do após a abolição; e no controle político-ideológico deste projeto eugenista através da imigração europeia.

Nesse contexto de políticas de branqueamento, o médico legista Nina Rodrigues (acima já citado) dedicou toda sua vida a produzir critérios seguros para a distinção de categorias raciais descredenciando do processo de branqueamento, por conduzir a eliminação da pureza do sangue branco na sociedade, compartilhando das teorias racistas de Agassiz e Gobineau, conforme trecho de sua obra “Os africanos no Brasil”:

Mestiços, vegetando na turbulência estéril de uma inteligência viva e pronta, mas associada a mais decidida inércia e indolência, ao desânimo e por vezes à subserviência, e assim, ameaçados de se converterem em parto submisso de todas as explorações de régulos e pequenos ditadores. [...] O mestiçamento não faz mais do que retardar a eliminação do sangue branco (RODRIGUES, 1932, p. 25).

Dessa forma, assegurava, sem a necessidade de comprovação por compartilhar das mesmas crenças da elite, que as raças inferiores (mestiços) eram

determinadas pelas ações impulsivas e violentas. Além de considerar que essas raças não possuíam a capacidade de evoluir por não compartilharem dos mesmos “motivos psíquicos de ordem moral” das raças superiores, e por isso não poderia oferecer condições de evolução para uma sociedade.

Dentro dessa concepção, conforme Skidmore (1976), acentuam-se algumas conclusões drásticas as quais chegou Gobineau afirmando que os/as nativos/as brasileiros/as não são nem trabalhadores, nem ativos, nem fecundos. Pensava que a população nativa estava fadada a desaparecer, calculou que levaria menos de duzentos anos, a única maneira de evitar seria a população remanescente se fortalecer com ajuda dos valores mais altos das raças europeias.

As teorias racistas acima referidas tentam explicar a dominação a partir da estratégia de culpabilização das vítimas, pois ao afirmarem que os/as negros/as pertencem a “uma raça inferior, inferi-se ao mesmo tempo que a culpa é deles por não terem as mesmas condições que as raças superiores, concluindo que por serem inferiores merecem o tratamento que tem” (BENTO, 2006, p.50). Em outras palavras, a culpa é retirada daqueles/as que oprimem, isto é, “o grupo que tira vantagem da exploração, da escravidão, da perseguição de outros grupos, acaba criando a ideia de que não tem responsabilidade nenhuma sobre suas próprias ações” (Ibidem, 2006, p.50).

A partir da década de 1930, principalmente com o Estado Novo (1937-1945) e Segunda República (1945-1964), no Brasil, o pensamento da inferioridade negra já começava a ser questionada, pois a teoria baseada em anatomias cranianas não se sustentava e com isso a tese de superioridade cognitiva inata dos brancos começa a ser colocada em cheque. Tais indagações ao pensamento vigente são sugeridas também pela obra clássica *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, entretanto “não se pode afirmar que o chamado “mito da democracia racial brasileira” tenha nascido a partir dessa obra, uma vez que ao menos desde o século passado os letrados, sobretudo os reunidos no IHGB, sustentavam existir no Brasil uma escravidão amena e receptiva à influência dos negros” (OLIVEIRA, 2002). Todavia, isso não significa abortar a sua participação nesse processo, pois foi fundamental para a mudança da representação negativa do mestiço no Brasil, além de introduzir bases para um ideal de democracia racial na sociedade brasileira:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido da aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sandiuchada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil (FREYRE, 2004, p. 46).

Com isso, as raças foram, nesse período, abolidas do discurso erudito e popular (sancionadas, inclusive, por interdições rituais e etiqueta bastante sofisticada), mas, ao mesmo tempo, cresceram as desigualdades e as queixas de discriminação atribuídas à cor (GUIMARÃES, 2004 [1999], p.51). Essa situação, propiciada a partir da repercussão dessa obra, forjava uma ideia de democracia racial ou democracia étnica, que “veio a calhar” para elite brasileira, sendo utilizada arditosamente, pois constituía uma suposta ideia de igualdade racial na sociedade com o intuito de silenciar e justificar a falta de políticas e qualquer tentativa de revolta da população negra contra o regime vigente.

De acordo com Oliveira (2002) o mito da democracia racial, em particular, teve um efeito duplo. De um lado, minimizou os efeitos do determinismo biológico e da inferioridade racial irreversível, proporcionando dessa forma incentivo, esperança e estímulo para que os negros revertissem sua situação de anomia e pauperização, na medida que estas não eram determinadas racialmente. Por outro lado, incentivou os negros a se unirem na tentativa de demonstrar que esse “mito” era de fato um mito, e que democracia racial não existia e não existe no Brasil.

Nesse sentido, contra essa abordagem da democracia racial surge em 1930, o primeiro movimento negro no Brasil, a Frente Negra Nacional, formada por intelectuais e militantes negros, um movimento que perdura apenas até 1937, mas que propunha ações significativas revelando os conflitos raciais no momento da substituição das teorias de branqueamento e racismo científico pelo mito da democracia racial e a valorização da “raça mestiça” (OLIVEIRA, 2002).

Várias outras lutas contra o mito da democracia racial foram travadas ao longo do tempo, entretanto essa ideia ainda permeia no contexto brasileiro e se configurou/configura como a maior fonte de resistência para a adoção de políticas de

reparação. Por isso, dedico os tópicos, a seguir, para tentar mostrar, de algum modo, que o Brasil nunca viveu e nem vive: uma democracia racial.

## 2.2 “SAÍDA DISCRETA PELA PORTA DOS FUNDOS”: A ESTRATÉGIA DA DEMOCRACIA RACIAL

Em estudos sobre alguns precursores das relações raciais Guimarães (2002) assegura que a expressão “democracia racial” foi utilizada pela primeira vez por Artur Ramos (1943), no ano de 1941, durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-facista. Além desse momento, foi empregada em um artigo publicado no diário de São Paulo em 31 de março de 1944, dessa forma, explica que a expressão começa a ser realmente utilizada somente a partir da década de 40, quase uma década depois da produção de *Casa Grande & Senzala*. Por isso, Gilberto Freyre não pode ser integralmente responsabilizado, “nem pela idéia nem pelo rótulo”. Mesmo que ele tenha sido o inspirador da “democracia racial”, ele evitou nomeá-la.

A crença na mestiçagem brasileira se deve, principalmente, a abordagem culturalista da questão racial no Brasil, iniciada na década de trinta com o auxílio do sociólogo Gilberto Freyre que rechaça as teorias racistas científicas que apregoavam a superioridade do branco, instituindo uma teoria de convivência harmônica entre as raças.

Observe sua construção na obra *Casa Grande & Senzala*:

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços (...). a miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa e volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. Para tal processo prepara-os a íntima convivência, o intercuro social e sexual com raças e cor, invasora ou vizinhas da Península, uma delas, a fé maometana, em condições superiores, técnicas e de cultura intelectual e artística, a dos cristãos louros (FREYRE, 2004, p.83-84).

Tal abordagem configurada por vários outros sociólogos e por Gilberto Freyre logo se adéqua a estrutura social e política vigente trazendo sérias consequências sociais, políticas e econômicas para a população negra que persistem até os dias atuais. Inicialmente essa teoria tem uma aparência democrática, entretanto a miscigenação incentivada no Brasil pela política de branqueamento foi comparada, por Abdias Nascimento, ao genocídio dos judeus ocorrido na Alemanha nazista, porque tinham o mesmo objetivo: eliminar o elemento racial indesejado do seio da sociedade (MUNANGA, 2004).

Com o advento do século XX, o Brasil exibia um complexo sistema de classificação racial de natureza pluralista e multirracial, em contraste com o sistema birracial da América do Norte. Nesse contexto, se insere a obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, mobilizando o discurso da mestiçagem e defendendo a tese que o Brasil seria uma democracia racial. Tal imagem foi difundida no Brasil criando um ideal de uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio. Importante destacar que esta ideia já era bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa (GUIMARÃES, 2005).

Florestan Fernandes (2008), na obra *a “Inserção do negro na sociedade de classes”* afirma que o mito teve utilidade prática, mesmo no momento em que emergia historicamente, por isso evidencia três planos distintos:

Primeiro generalizou um estado farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do “negro” os dramas humanos da “população de cor” da cidade, com o que eles atestavam como índices insofismáveis de desigualdade econômica, social e política na ordenação das relações raciais. Segundo, isentou o “branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os feitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deteriorização progressiva da situação socioeconômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre “negros” e “brancos” através de exterioridades ou aparências de ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira (p. 311).

Essa ideia de democracia racial era amplamente aceita pela elite. Sobre isso, Skidmore (1976, p. 39) ressalta algumas palavras de Nabuco em sua obra *O*

*abolicionismo*: “A escravidão, por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravo contra o senhor, falando coletivamente, nem criou, entre duas raças, o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimidos”. Mesmo com tanto alarde, a imprensa brasileira dava notícias diariamente de discriminação contra pretos/as e mulatos/as escuros/as.

Um trecho interessante da obra “Sociologia do negro brasileiro” de Clóvis Moura (1988) revela que a ideologia da elite dominadora introjetou em vastas camadas de não-brancos seus valores fundamentais. Observe

No recenseamento de 1980, por exemplo, os não-brancos brasileiros, ao serem inquiridos pelos pesquisadores do IBGE sobre a sua cor, responderam que ela era: acastanhada, agaleada, alva, alva-escura, alvarenta, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelosa, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem branca, bem clara, bem morena, branca, branca avermelhada, branca melada, branca morena, branca pálida, branca sardenta, branca suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha, escura, burro-quando-foge, cabocla, cabo-verde, café, café-com-leite, canela, canelada, cardão, castanha, castanha-clara, cobre corada, cor de café, cor de canela, cor de cuia, cor de leite, cor de couro[...] O total de cento e trinta e seis cores bem demonstra como o brasileiro foge da sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através de simbolismos de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tipo como superior (p.63).

E o que isso significa num país que se autodomina como uma democracia racial? Para Moura, significa que na nossa realidade étnica ao contrário do que se diz, não se iguala pela miscigenação, mas, ao contrário diferencia, hierarquiza e inferioriza socialmente de tal maneira que esses não-brancos procuram criar uma realidade simbólica onde se refugiam, tentando escapar da inferiorização que a sua cor expressa nesse tipo de sociedade. Nesse sentido, a presença é marcante do branqueamento, tratado por esse mesmo autor, como uma ideologia das elites de poder que vai se refletir no comportamento de grande parte do segmento dominado que começa a fugir de suas matrizes étnicas, para mascarar-se com valores criados para discriminá-lo.

O mito da democracia racial se configura como uma forma eficaz de impedimento para a implementação de políticas públicas específicas de reparação para a população negra. Ou seja, “a raça, como atributo social e historicamente

elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição da hierarquia social”. Em outras palavras, “a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos de reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes na estratificação social” (HASENBALG, 2005, p. 90).

Essa tese, no entanto, não fez alusão ao desajuste psicossocial e econômico que a escravidão causara à população negra e indígena. Ao contrário, tentou transformar as desigualdades sociais originárias, naquela época, do processo da escravidão em diferenças de nível cultural específicas das etnias (OLIVEIRA, 1992). Ou seja, no nível comum, a desmoralização da ideia de raça não significará o fim imediato dos estereótipos que atingiam a população negra - estes se manterão razoavelmente intactos, perdendo talvez o seu caráter de imutabilidade; representará, isto sim, uma arma poderosa de incorporação de mestiços – mulatos, pardos, principalmente morenos – aos espaços econômico, simbólico e ideológico da nação (GUIMARÃES, 1993).

### 2.3 “QUEM VIVE SABE, MESMO SEM SABER QUE SABE”: A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL

A classificação racial no contexto brasileiro determina as oportunidades sociais, uma vez que as mazelas sociais atingem com maior força a grupos raciais historicamente desfavorecidos, em especial a população negra. Dessa maneira, a formação social brasileira se estruturou combinando as teorias racistas do século XIX e XX que reverberam com afinco no século XXI ao capitalismo, implicando em relações sociorraciais desiguais entre negros/as, indígenas e brancos/as. Nessa linha, Florestan Fernandes registra que os negros e não-brancos em geral (excluindo os amarelos) são aqueles que possuem empregos e posições menos significativas social e economicamente. Dentro dessa perspectiva, ressalto que o preconceito, a discriminação racial e o racismo têm a função de agregar à população negra de forma subalterna a sociedade de classes.

Edward Telles (2003), em sua obra *Racismo à Brasileira*, ao discutir sobre os pensamentos de Hasenbalg, concluiu que o racismo é compatibilizado com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, visto que Hasenbalg acreditava que a



dominação racial e o status inferior dos/as negros/as persistiriam porque o racismo havia adquirido novos significados desde a Abolição e continuaria a atender interesses materiais e simbólicos dos/as brancos/as dominantes, através da desqualificação dos/as negros/as como concorrentes. Nesse contexto, o racismo se configura como causa principal para a marginalização do povo negro na sociedade brasileira, entretanto isso não impede que a luta contra o racismo esteja em consonância com a luta de classe, pois ser negro não apaga as outras dimensões que abarcam as construções identitárias dessa população.

Ao tratar do racismo, Guimarães (2004, p.17) compreende que

(...) em primeiro lugar, é referido como sendo uma doutrina, quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais; ainda é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual [...] Chama-se, ainda, racismo o sistema de desigualdades de oportunidades, inscritas na estrutura de uma sociedade, que podem ser verificadas apenas estatisticamente através das estruturas de desigualdades raciais, seja na educação, na saúde pública, no emprego, na renda, na moradia.

Nesse mesmo sentido, afirma que a denominação de racismo tem como mote a discriminação racial, que consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na ideia de raça, podendo tal comportamento gerar segregação e desigualdades raciais. Baseada na ideia do preconceito que seria a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça, mas que somente gera discriminação quando manifestado, seja de modo verbal, reservado ou público, seja de modo comportamental (Ibidem, 2004).

É nessa linha de raciocínio que demonstro o contexto de discriminação social vivenciado, atualmente, pela população negra recorrendo aos dados produzidos pelo Estado Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e ao material “Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil” produzido pela Fundação Perseu Abramo (FPA) e a Fundação Rosa Luxemburg Stiftung (FRLS). Essas pesquisas abordam a perspectiva de que o Brasil historicamente estabeleceu um

modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que grande parte da sua população tivesse acesso à educação e a outros meios próprios da cidadania (GENRO, 2005). Isto se configurou numa diferenciação entre brancos e negros que, ao longo do século passado, sedimentou a desigualdade racial brasileira, travestida no mito de democracia racial e do preconceito de ter preconceito. Isso fundamentou/legitimou a transformação de diferenças naturais em desigualdades sociais.

Nesse sentido, a ampliação do termo raça se faz necessária, pois não é apenas uma categoria política essencial para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: “a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja que são efetivamente raciais e não apenas de “classe”” (GUIMARÃES, 2004, p. 50). Dessa forma, os dados que serão apresentados visam descortinar, de algum modo, as consequências da discriminação e do preconceito vivenciados pela população negra. Bento (2006) assegura que uma das formas mais simples e imediatas de perceber o racismo no Brasil é verificar se negros/as e brancos/as estão igualmente distribuídos por toda sociedade, já que metade dos/as brasileiros/as é negra (pardos e pretos). Ou seja, seria examinar se, em todos os lugares sociais - tantos os mais como os menos valorizados – temos negros/as e brancos/as.

Neste século, observa-se um crescimento da população que se autodeclara negra, segundo o IBGE (2009), soma-se 45,4% em 1999, e, hoje, soma-se um total de 51, 1% da população brasileira em 2009 (BRASIL, 2010). Isso significa que se tratando do quesito cor, o Brasil não possui uma maioria branca e que esse perfil branco não faz jus a atual condição do país. Mesmo nessa condição com a maioria da população brasileira sendo declaradamente negra, a desigualdade entre brancos e negros ainda faz parte da realidade brasileira podendo ser observada em uma série de indicadores sociais que revelam essas diferenças.

Segundo Hasenbalg (2005), em termos de mobilidade social ascendente, o grupo não-branco experimenta uma dupla desvantagem. A primeira deve-se à sua baixa origem social e a segunda advém da desvantagem competitiva, sofrida do nascimento até a morte, que resulta na marginalização social. Para ele, nascer negro nesse país significa nascer em uma família de baixo status, assegura que, empiricamente, os/as brasileiros/as não-brancos/as estão expostos/as a um ciclo de desvantagens cumulativas em termos de mobilidade social.

Na pesquisa da FPA, por volta de 89% dos/as brasileiros/as pesquisados/as compartilham da ideia de que o racismo é um grande impedimento para a mobilidade ascendente da população negra, porém apenas 4% desses/as pesquisados/as se dizem preconceituosos/as e racistas. Desse modo, torna-se evidente a teoria de que os brasileiros/as tem *preconceito de ter preconceito*, o que gera um *racismo cordial ou racismo à brasileira* baseado numa lógica onde é latente o mito da democracia racial. Sobre isso, Souza (2003, p. 71) corrobora que “a pesquisa confirma o fato de que o Brasil, em regra, não se declara racista, embora seja. O racismo que não se declara está expresso nos números da exclusão social quando desagregados por raça/cor”.

Nesse sentido, posso arriscar dizer que a pobreza na sociedade brasileira possui cor: é negra. Essa afirmação tem sentido quando observo o crescimento e a cor do número de pessoas que vivem na miséria, de acordo com o IBGE (2009) entre os 10% mais pobres em 1999 somava-se 70,9% de negros/as, dez anos depois essa situação se agrava aumentando para 75% (BRASIL, 2010). Isso significa que a cada dez miseráveis, oito são negros/as. O que também exprime essa situação a categoria do “empoderamento”, que significa o número de pessoas em posições privilegiadas na ocupação. Na categoria de empregadores/as, estão 6,1% dos brancos/as, 1,7% dos pretos/as e 2,8% dos pardos/as em 2009. Ao mesmo tempo, pretos/as e pardos/as são, em maior proporção, empregados/as sem carteira e representam a maioria dos empregados/as domésticos/as (Ibidem, 2010).

Em termos educacionais, Paula (2005, p. 91) afirma que

Uma criança negra não é olhada e, muito menos, tratada como a branca em nossas escolas. O olhar sobre ela é um olhar de menosprezo ou de resignação. Ela é vista como uma possibilidade iminente de fracasso. [...] Vivemos ainda sobre a égide da ideia de que todos os negros são agressivos e violentos, preguiçosos e manemolentes. [...] Em geral os professores e as professoras vêem estas crianças como futuros evadidos, fracassados.

Dados do IBGE (2009) demonstram que, apesar de avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos. A taxa de analfabetismo das

peças de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, correspondendo a um contingente de 14,1 milhões de peças. As principais características deste grupo são as seguintes: 32,9% das peças analfabetas têm 60 anos ou mais de idade; 10,2% são peças de cor preta e 58,8% pardas; 52,2% residem na Região Nordeste; e o fenômeno ocorre em 16,4% das peças que vivem com meio salário mínimo de renda familiar *per capita*. Esses dados evidenciam que as condições fundamentais para a afirmação da cidadania são negadas. Ainda seguindo essa linha, os brancos preparam um número cerca de quatro vezes maior de jovens para ingressar em melhores trabalhos na fase adulta que os negros.

No Brasil, na primeira década do século XXI, destaca-se uma mudança na distribuição da população, segmentada por cor ou raça, o que confirma uma tendência já detectada. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente, 5,4% e 40,0% em 1999; e 6,9% e 44,2% em 2009. O órgão governamental evidencia que um dos fatores para esse crescimento é uma recuperação da identidade racial, já comentada por diversos estudiosos do tema (BRASIL, 2010).

De acordo com dados do IBGE, a taxa de analfabetismo diminuiu na última década, passando de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, para o total da população, o que representa ainda um contingente de 14,1 milhões de analfabetos. Todavia, mesmo com esses avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo quando comparada com a população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos.

Nesse sentido, a média de anos de estudo é outra maneira de se avaliar o acesso à educação e as conseqüentes oportunidades de mobilidade social. A população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos têm, igualmente, 6,7 anos. Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pela população de cor preta quanto pela de cor parda, com relação aos anos de estudo, é atualmente inferior àquele alcançado pelos brancos em 1999, que era, em média, 7,0 anos de estudos (BRASIL, 2010).

Todos os processos de exclusão propiciados pelos discursos e políticas racistas implantadas dentro do território brasileiro reverberaram em sérias consequências sociais e políticas para população negra. Com o passar do tempo, um dos principais fomentadores da negação de direitos é o mito da democracia racial, já acima estudado, que impõe resistências no combate à discriminação e às desigualdades raciais. Em outras palavras, todos esses dados apresentados mostram enegrecimento da pobreza e o branqueamento da riqueza (CARVALHO, 2005).

Isso significa, utilizando as palavras de Jaccoud (2008, p. 65), que

o objetivo de redução da desigualdade social tem se mostrado insuficiente face à meta de redução das desigualdades raciais. A experiência de universalização das políticas sociais nos últimos 20 anos tem mostrado os limites desse processo, face aos mecanismos recorrentes de reprodução do preconceito e da discriminação racial que operam no interior das instituições sociais (...). Nesse contexto, o reconhecimento da questão racial no Brasil como uma temática estratégica tem dupla relevância. De um lado, ele responde a demanda de tratamento igualitário entre brancos e negros. Esse é um processo que demanda o enfrentamento de mecanismos tradicionais de reprodução de hierarquias sociais e privilégios com destaque para o racismo, o preconceito e a discriminação.

Desse modo, as políticas públicas universalistas beneficiam a população negra, mas não são suficientes para sanar as desigualdades sociorraciais presentes na sociedade brasileira, por isso a criação e a implementação de políticas públicas específicas de reparação são alvo principal das entidades que lutam contra o racismo e para ampliação de oportunidades.

## 2.4 O LUGAR DA POPULAÇÃO NEGRA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

É sabido que o Brasil é o país, fora da África, que possui o maior número de pessoas negras do mundo, contudo isso não se traduz em políticas públicas específicas para essa população. Ao contrário, essa população, juntamente com a indígena, é a que vive em condições mais vulneráveis socialmente, pois as mazelas sofridas no período escravocrata e no pós-abolição pela população negra revelam a

necessidade de inserção do racismo na agenda social do século XXI, sendo um dos grandes desafios para as políticas públicas brasileiras.

As políticas públicas se mostram como estratégias promissoras para a promoção da igualdade racial. Dessa forma, cabe, nessa pesquisa, abarcar a polissemia de seus conceitos. Para Celina Souza (2003, p.13)

não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Nesse sentido, as políticas públicas estão imersas em um movimento de constante transformação e reformulação, com participações de diversos atores sociais organizados. Conforme ressalta Palumbo (1989, p. 35)

[...]as políticas públicas estão constantemente mudando à medida em que são formadas e reformadas, modificadas e transformadas, sendo às vezes rejeitadas por novas políticas. De fato, uma política é como um alvo em movimento; não é algo que possa ser observado, tocado ou sentido. Ela tem que ser inferida a partir de uma série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo. Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações ou comportamentos de muitos participantes. Uma lei aprovada no Congresso pode ser observada; uma decisão tomada em tribunal pode ser lida, assim como também podem ser lidos regulamentos promulgados por departamentos governamentais e memorandos escritos por administradores de agências; a plataforma de um partido político pode ser lida e as declarações de um político podem ser ouvidas. Mas esses elementos sozinhos não constituem uma política. Uma política pública, assim como a política partidária, é complexa, invisível e elusiva.

As políticas públicas se configuram como um espaço de constantes disputas sendo o seu domínio controlado por aqueles que detêm “uma maior quantidade” dos diversos tipos de capital disponíveis. Do mesmo modo, ainda, são submetidas as ações estatais, pois segundo Bourdieu (2005b, p. 51) a gênese do Estado é

inseparável de um processo de unificação dos diferentes campos sociais, econômicos, cultural (ou escolar), políticos, etc., que acompanham a constituição progressiva do monopólio estatal da violência física e simbólica legítima. Dado que concentra um conjunto de recursos materiais e simbólicos, o Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos.

Sendo vistas como um campo de disputas, evidencio as significativas conquistas do movimento negro para a adoção de políticas públicas específicas para a população negra. As políticas adotadas ao longo do tempo somente foram possíveis pela pressão dos movimentos negros e entidades que apoiam a causa em todas as esferas de poder para que se concretizem medidas de combate às desigualdades raciais, desvelando a situação de desigualdade vivenciada pela população negra.

Conforme ressalta Jaccoub (2008, p. 142), os programas e políticas públicas de promoção da igualdade racial nascem do movimento da crescente convicção de que, para a construção de uma efetiva democracia racial, é necessária uma intervenção pública que atue no combate à discriminação e ao racismo. Este não é um movimento recente, e suas origens podem ser claramente identificadas na década de 1980, quando a organização do Movimento Negro, no contexto da democratização, passou a incluir a temática do racismo e da discriminação como uma pauta do debate sobre democracia e igualdade.

Nessa linha, o autor traz para o debate três gerações de programas e políticas públicas,

uma primeira geração de iniciativas de enfrentamento da questão racial foi desenhada no período em que o país vivenciava o processo de redemocratização. Num contexto de crescente mobilização social, voltada à retomada dos direitos civis e políticos e à demanda por maior justiça social, a temática das desigualdades sociais se afirma como ideia-força. A reorganização do Movimento Negro trouxe para o debate político o tema da discriminação racial, dando origem às primeiras respostas do poder público (JACCOUB, 2008; p. 143).

É nesse sentido que ressalta a existência no final da década de 80 da segunda geração de iniciativas que tiveram por objetivo intensificar o combate à discriminação e ao racismo por meio da criminalização. Foi nesse ínterim que a Constituição de 1988, acolhendo as demandas do Movimento Negro, classificou o

racismo, até então enquadrado como contravenção pelo ordenamento jurídico brasileiro, como crime inafiançável e imprescritível. Por sua vez, em 1989, foi promulgada a Lei Caó, que definia como crimes de preconceito as ações que impedissem ou dificultassem o acesso ou o entendimento em espaços públicos, comerciais e a empregos, em função da cor ou da raça (Ibidem, p.143).

Por último o autor destaca, em meados da década de 90, uma terceira geração de políticas, combatendo à discriminação racial por meio de políticas públicas. Dessa forma, é nesse âmbito que tem início o debate sobre ações afirmativas e sobre o racismo institucional e que um conjunto de iniciativas tomam corpo nos processos de construção e implementação de políticas. Em que pesem seus escassos resultados, entre 2001 e 2002, alguns ministérios criam programas de ações afirmativas, visando beneficiar a população negra como público-alvo de suas ações e/ou promover o ingresso de trabalhadores negros em seu quadro funcional. Em 2003, com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o governo sinalizou para o fortalecimento das ações afirmativas e para a construção de um projeto mais estruturado de combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades raciais (Ibidem, p.144).

Mesmo com esses programas e políticas sancionadas pelo Estado, as ações ainda são poucas se comparadas às situações de desigualdades atestadas pelas pesquisas. As políticas públicas deveriam primar por combater a origem do problema; de acordo com Mário Theodoro (2008) as dificuldades de consolidação da questão racial como espaço de intervenção governamental encontram-se no campo da própria formulação das políticas públicas. A ação governamental tem se estruturado em torno do problema da desigualdade racial ou do objetivo da promoção da igualdade racial.

Contudo, para Theodoro (2008) a desigualdade racial, antes de ser o problema em si, é o resultado de processos diversos, nos quais o racismo e seus desdobramentos, o preconceito e a discriminação, destacam-se como fontes primárias. Combater as desigualdades raciais sem enfrentar suas causas parece apontar para uma ação de limitada eficácia, senão fadada ao insucesso. O autor enfatiza, ainda, que estudiosos/as do tema apontam para importância de se determinar os fatores causais no desenho e na formulação de políticas públicas. Dessa forma, o enfrentamento do tripé racismo-preconceito-discriminação precisava vir a se constituir no cerne de qualquer política de promoção da igualdade racial.



Por essa lógica,

A demanda por reparações visa a que o Estado [...] tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004; p. 11).

As discussões sobre a necessidade de políticas públicas para população negra sempre foram alvo de muitos conflitos por parte de pesquisadores/as e da população brasileira em geral, devido à justificativa de que a adoção de políticas universalistas são suficientes para abranger toda e qualquer população. Sobre essa questão, Theodoro (2008) ressalta que o racismo, o preconceito e a discriminação não afetam única e exclusivamente a população negra pobre, uma vez que as práticas de racismo se evidenciam mais claramente em situações onde o/a negro/a sai do seu lugar natural e se encontra em uma situação onde sua presença não é habitual, ou seja, nas posições de maior prestígio social.

Portanto, é nesse contexto de combate as origens do racismo e de oportunizar a participação da população negra como sujeito social e histórico, que se inserem as políticas públicas para o ensino fundamental e médio com a Lei 10.639/03. Essa iniciativa ainda é muito tímida, mas já se encontra em vigor devido ao processo de sensibilização promovido pelos movimentos negros e as secretarias de promoção da igualdade racial, em um longo processo de desconstrução do ideário de inferioridade negra e do mito da democracia racial.

### 3. “É DURO COMO QUEBRAR ROCHAS”: AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A relação que estabeleço entre a citação de Lispector “*É duro como quebrar rochas*” e o pensar as relações etnicorraciais no contexto educacional é bem propícia para demonstrar o árduo trabalho da sensibilização e da reeducação do olhar. Isso significa um longo processo de transformação de práticas arraigadas no

cotidiano para deslocar concepções construídas historicamente do outro e de nós mesmos. Sei que é um trabalho duro, mas já retornando a Lispector, visualizo faíscas e lascas como aços espelhados por todos os lados.

As faíscas e lascas já são visíveis especialmente no setor educacional com as ações operadas pelo governo no sentido de implementar políticas de ações afirmativas. Isso ocorre devido às pressões dos movimentos negros da sociedade civil com o objetivo de corrigir as desigualdades e as injustiças entre negros e brancos, bem como eliminar discriminações e promover a inclusão social.

O desenvolvimento dessas políticas afirmativas educacionais emerge da compreensão, de acordo com Santos (2005), de que a escola tem uma grande parcela na responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente, o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os/as negros/as, quer brasileiros/as, quer africanos/as ou estadunidenses.

Isso acontece mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) assegurando a igualdade de condições de vida e de cidadania, o direito às histórias e culturas dos diversos povos que compõem a nação brasileira, bem como, o acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros. Mesmo com esse direcionamento legal, a cultura e história afro-brasileira e africana continuam sendo renegadas e marginalizadas, negando a democracia, e conseqüentemente uma educação para a liberdade.

Compreendendo e atendendo a antigas reivindicações do movimento social negro no que diz respeito à educação, foi aprovada a lei 10.639/03 instituindo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Educação Básica com o intuito de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil visando desconstruir práticas educativas com perspectivas eurocêntricas que veiculam e perpetuam a ideologia dominante.

Para Gomes (2010), ela se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações

afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todo e qualquer cidadão, deve se posicionar politicamente, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento etnicorracial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004).

Sendo assim, a lei surge no sentido de promover uma reflexão sobre as relações etnicorraciais, pois a carência no planejamento escolar, na própria concepção de currículo e de construção da identidade dos sujeitos tem dificultado a promoção de relações interpessoais democráticas e igualitárias entre os agentes que integram o ambiente escolar. Ao passo que

o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males (CAVALLEIRO, 2005b, p.11).

Para romper com esse silêncio, a implementação da lei 10.639/03 se configura como um grande passo na tentativa discutir, refletir e problematizar as relações etnicorraciais no Brasil. Uma vez que a educação tem a possibilidade de se constituir como um campo mais promissor do espaço social de questionamento e desconstrução da hierarquia entre grupos humanos incutida por uma ideologia racista.

Nesse mesmo sentido aponta Gomes (2010), assegurando que a escola tem papel importante a cumprir nesse debate, sendo nesse contexto que se insere a alteração da LDB, ou seja, a Lei nº 10.639/03. Uma das formas de interferir

pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

Só que mesmo com a aprovação e as imensas tentativas de implementação da lei 10.639/03, Munanga (2005) levanta questões relevantes sobre os problemas encontrados no cotidiano escolar, afirmando que não precisa ser profeta para compreender que o preconceito incutido na cabeça do/a professor/a e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos/as de diferentes ascendências etnicorraciais, sociais e outras, desestimulam o/a aluno/a negro/a e prejudicam seu aprendizado.

Nesse horizonte, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientações que visam à construção de uma prática pautada no reconhecimento e na valorização do povo negro no espaço escolar. Essas orientações surgem quando reeducar para as relações etnicorraciais impõe “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiança e um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (BRASIL, 2004, p.14).

As diretrizes trazem para o debate a consciência política e histórica da diversidade considerando à igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, pautando-se na compreensão de que a sociedade é formada por pessoas pertencentes a grupos etnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história. Ao mesmo tempo em que colocam como necessidade para a promoção de um ensino diverso, à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os/as negros/as, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados (BRASIL, 2004).

A efetivação das políticas de ações afirmativas dentro do espaço escolar depende, necessariamente, de medidas que garantam condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para o desenvolvimento de ações coerentes, a fim de

produzirem resultados significativos no combate ao preconceito, ao racismo e a discriminação. É consenso que a escola não é o lugar de origem da desigualdade racial, entretanto é vista como um espaço mais perverso e avassalador em sua perpetuação. Nesse sentido, não são os objetivos de tais políticas trocar a concentração de um currículo etnocêntrico europeu por um de foco africano, mas de ampliar as concepções abordadas nos currículos para a imensa diversidade que compõe a nação brasileira.

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir, no contexto dos estudos e atividades que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. Uma vez que, a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos/as os/as brasileiros/as, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004).

Isso se trata de um esforço que significa construir um projeto de sociedade que age na perspectiva do fim da desigualdade social e racial, na qual a escola se configura em um lugar democrático de (re)produção e publicização de conhecimentos e posturas que nos encaminhem à sociedade justa. Tal concepção exige dos/as educadores/as posição política, enquanto intelectuais comprometidos com a transformação social (FREIRE, 1996), já que não podemos mais sustentar uma educação baseada em uma pedagogia que tem como base de sua sustentação a exclusão e marginalização.

Portanto, com um desafio dessa natureza, seria revolucionário pensar em um novo princípio educativo e social de respeito à diversidade, com vistas a romper com a ideia monoculturalista-essencialista de um contexto educativo homogeneizado e uniformizado.

Projeto Pitaguá



# Capítulo 3

# 2

Ensino Fundamental



≡ III Moderna

## III

---

**AFINAL, PARA QUE(M) SERVE O LIVRO DIDÁTICO? UMA COMPREENSÃO DA  
POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

*Por viver muitos anos dentro do mato  
Moda ave  
O menino pegou um olhar de pássaro -  
Contraíu visão fontana.  
Por forma que ele enxergava as coisas  
por igual como os pássaros enxergam.  
(Manoel de Barros, 2008)*

\* \* \*

*Enxerga-se primeiro a árvore inteira  
para depois admirar a beleza de seus galhos  
(Lívia Almeida)*

Indico, nesse início de capítulo, que contraí a amplitude do *olhar de pássaro* que me possibilitou enxergar a árvore inteira para descobrir a beleza de seus galhos. Refiro-me a essa metáfora, quando percebo a necessidade primeira de uma análise estrutural da política nacional do livro didático para em seguida recortar e analisar os discursos raciais, pois cabe a percepção de que não posso analisar tais discursos fora de uma conjuntura. Ou seja, não posso simplesmente analisar os galhos para definir a árvore, mas posso ao menos observar a estrutura da árvore para perceber como estão dispostos os seus galhos.

Em outras palavras, esse capítulo é fruto da compreensão de que discursos raciais, analisados ao longo dos próximos capítulos, estão dentro da política nacional do livro didático que está entrelaçada ao mundo mercadológico, isto é, os motivos pelos quais os textos, as imagens, as atividades obedecem a alguns critérios e não a outros e a razão pela qual possuem as ideologias de certos grupos e não de outros é inerente a essa percepção.

Por isso, surge a necessidade de análises dessas políticas devido ao distanciamento dos programas em relação a seus objetivos iniciais, geralmente em decorrência de distorções na sua implementação pela forma como os benefícios são apropriados pela população, a baixa cobertura dos programas, sua escassez e/ou má utilização de seus recursos financeiros e a má qualidade dos serviços prestados, o grau de privatização dos programas e sua implementação de forma a privilegiar

interesses de grupos privados em detrimento de parcelas da população, em hipótese, alvo dos benefícios (ARRETCHE, 2000).

A política nacional do livro didático se constitui, em tese, como uma política pública de assistência estudantil que visa a prover estudantes de escolas públicas de materiais didáticos que auxiliem na aprendizagem escolar. Nesse sentido, a importância dessa pesquisa surge pela compreensão de que as políticas públicas se endereçam a uma parcela significativa da população, na maioria das vezes, marginalizada e excluída dos bens próprios da cidadania.

As constantes análises e avaliações das políticas públicas são pertinentes para que seus objetivos emergidos, na maioria das vezes, a partir de movimentos sociais pertencentes à sociedade civil, a exemplo dos movimentos sociais negros, não se percam nos entremeios de interesses privados de agentes que compõem esse campo. Entretanto, vale lembrar que a sociedade civil também é composta pelo empresariado que, por sua vez, funda diversas associações e sindicatos destinados a influenciar na tomada de decisões dessas políticas, a fim de atender aos seus interesses políticos, raciais, econômicos, dentre outros. Situação que constantemente ocorre na política nacional do livro didático, principalmente, a partir da década de noventa, com as modificações da conjuntura estatal. Nesse sentido, analisar os discursos raciais de uma política pública significa democratizar informações, decisões a fim de facilitar a participação cidadã.

Portanto, nesse capítulo, respondo a dois questionamentos propostos, o primeiro: *Como se estrutura a política nacional do livro didático?* Na busca de perceber o funcionamento e a composição dessa política identificando a disposição dos discursos raciais. O segundo questionamento: *Quais os discursos raciais veiculados pelos Editais do PNLD, Legislação e nos Guias do livro didático?* Para identificar e analisar os discursos raciais presentes nessa conjuntura, busco compreender a seguinte questão: “afinal, para que(m) serve o livro didático?”.

### 3.1 O SUBCAMPO DA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

A política nacional do livro didático se apresenta como um objeto de disputas dentro do campo educacional. Dessa forma, cabe ressaltar que todo campo pode ser dividido em regiões menores; sendo assim, classifico essa política como um



subcampo composto de fluxos contraditórios que tentam constantemente modificar ou manter a estrutura. Como o subcampo segue a mesma dinâmica do campo, é o primeiro conceito a ser abordado, sendo compreendido como um espaço de disputas que tem como ponto principal a relação entre estruturas objetivas e as estruturas incorporadas. Isto é, trata-se do local onde se trava a luta entre os agentes em torno de seus interesses específicos e no qual eles possuem posições fixadas. Conforme aponta Bourdieu (2005b; p. 97):

os campos, enquanto espaços estruturados e hierarquizados, são arenas onde são travadas lutas pela conquista de posições e de capital. Sua estrutura envolve lutas e tensões. O capital específico ao campo é desigualmente distribuído e acumulado, o que motiva os agentes que buscam a sua posse na elaboração de estratégias de luta. Os agentes que monopolizam a autoridade específica ao campo tendem a organizar estratégias de conservação, em oposição aos novatos, que detentores de menos capital procuram subverter a dominação, articulando estratégias de subversão.

As posições ocupadas pelos agentes num campo podem ser determinadas, inicialmente, pela concentração de capital e, numa segunda vista a partir de suas disposições, conforme a sua estrutura de capital. Isto é, de acordo com os pesos relativos dos diferentes tipos de capital, na quantidade global de seu capital (BOURDIEU, 2005a, p. 19).

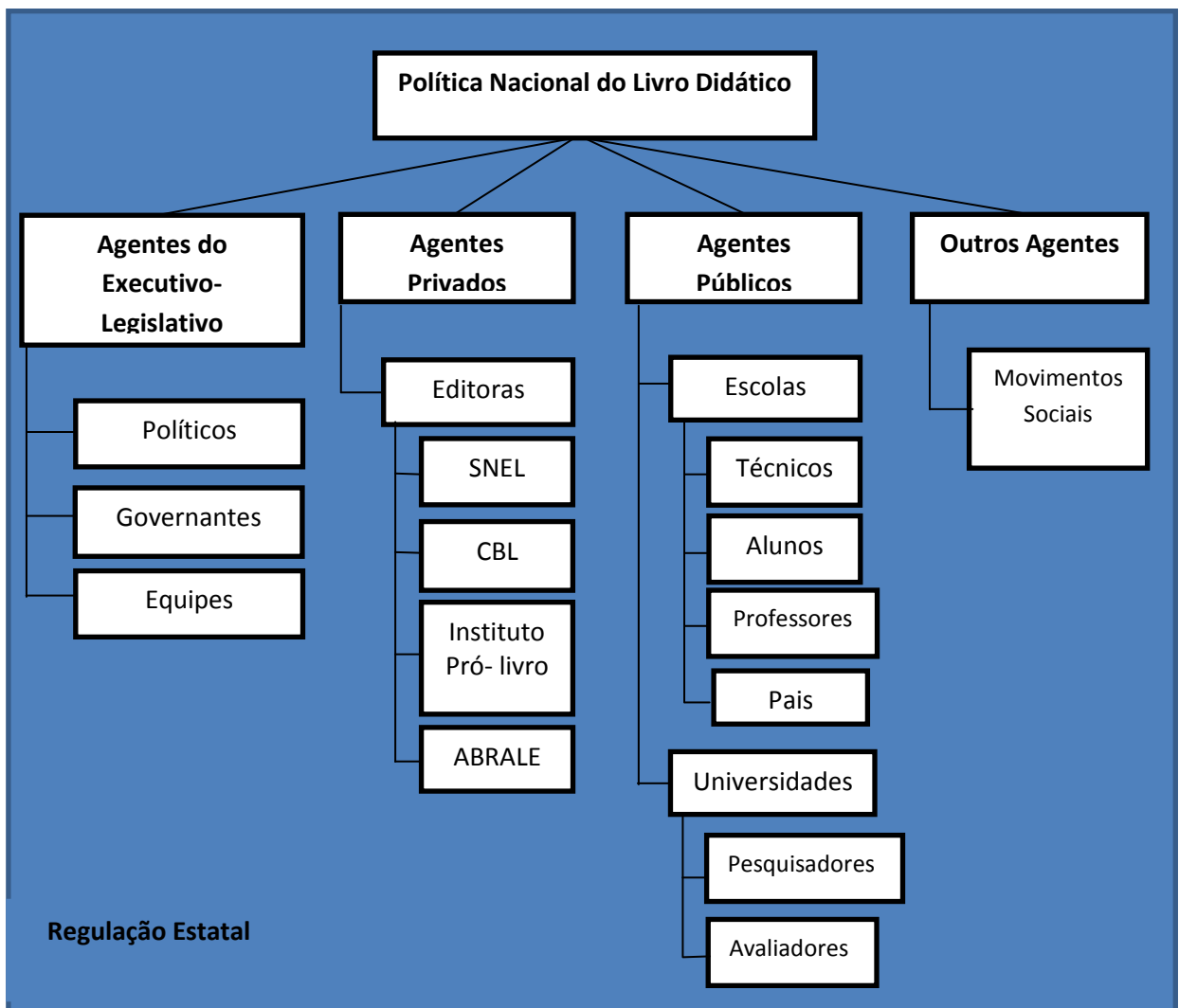
Nessa linha de raciocínio, Bourdieu define variados tipos de capitais

[...] Além do econômico, que compreende a riqueza material, o dinheiro, as ações etc. (bens, patrimônios, trabalho), o capital cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos; o capital social, correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos; o capital simbólico, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social) (Thiry-Cherques, 2006, p. 38-40 Apud Guimarães).

Além desses capitais, também é definido o capital político como uma forma ou recurso que assegura aos detentores uma apropriação privada de bens e de serviços públicos (BOURDIEU, 2005a). Assim, esses diversos tipos de capital (econômico, cultural, escolar ou social), constituem o capital simbólico que acontece, de acordo com Bourdieu (2005b), pela alquimia simbólica, quando os agentes cumprem atos de eufemismo, de transfiguração e de conformação, produzem um capital de reconhecimento que lhe permite ter efeitos simbólicos.

Para o autor, esse capital permite que se dê uma ordem e ela seja obedecida, como num ato quase mágico, mas ressalta [...] para que o ato simbólico tenha, sem gasto visível de energia, essa espécie de eficácia mágica, é preciso que um trabalho anterior, frequentemente invisível e, em todo caso, esquecido, recalcado, tenha produzido, naqueles submetidos ao ato de imposição, de injunção, as disposições necessárias para que eles tenham a sensação de ter de obedecer sem sequer se colocar a questão da obediência.

Seguindo essa lógica, os campos e os subcampos que compõem os espaços sociais são dominados por agentes com uma maior concentração de certos tipos de capital, além de estar sob a regulação do Estado. A grande concentração de capital permite ao Estado a capacidade de regular o funcionamento de diferentes campos, no entanto, dentro desses campos mesmo o Estado garantindo a sua hegemonia, existem fluxos contraditórios que buscam se estabelecer como dominantes.



**Figura 01: Estrutura da política nacional do livro didático a partir dos seus agentes**

É possível observar na figura acima a participação de diversos agentes na política nacional do livro didático que foram nomeados e posicionados individualmente. Vale ressaltar que essa não se trata de uma divisão fixa e homogênea, somente foi elaborada para favorecer uma melhor compreensão da estrutura da política a partir dos agentes. Essa figura traz uma abordagem que para muitos autores não deveria ser ponderada, a consideração de outros agentes, além dos executores, privados e públicos, influenciando a política como os Movimentos Sociais. Considero essa assertiva, nessa pesquisa, por perceber que pressões desses movimentos constituíram critérios próprios nos Editais, Guias do Livro didáticos e na Legislação, nesse caso, nos discursos raciais.

Baseando-me nas atribuições definidas por Fracalanza (1993) e em minhas construções, posso afirmar que os agentes políticos elaboram e/ou executam normas e políticas públicas de seleção de títulos e censura padronização editorial, financiamento à produção/distribuição das obras e financiamento de estudos e pesquisas. Aos agentes públicos cabem a execução de ações voltadas para a produção de propostas metodológicas e/ou de material alternativo assessoria à elaboração de propostas curriculares, atualização de professores em conteúdos e metodologias, além de análise e divulgação de diversos aspectos relacionados ao livro didático. Além disso, aos/as professores/as, que também posicionei nesse enquadramento, são destinadas as ações de seleção/avaliação, utilização, produção de propostas alternativas ao livro didático e/ou ao seu uso no ensino. Os agentes privados executam ações de produção editorial, “marketing”, pressão para a definição de normas, políticas e ações públicas. Enfim, os outros agentes que executam ações de elaboração de propostas condizentes com a diversidade racial, sexual e étnica, a partir de proposição de critérios específicos e de análises das obras didáticas.

A política possui influência de agentes dos movimentos sociais, entretanto devido à política ser um produto de intensas negociações e conflitos, o poder decisório emana da concentração de capital dos agentes envolvidos. Dessa forma, como apresentado na figura acima, esses agentes possuem menor capital e conseqüentemente menor poder decisório e menor influência na política. Ainda, cabe a lembrança que esses agentes dos movimentos sociais também podem estar posicionados nos agentes políticos e públicos.

Na figura 1 cabe enfatizar o poder de regulação e de organização exercido pelo Estado através do *poder simbólico* (que pressupõe uma *violência simbólica*), que para Bourdieu (2005a, p. 14) não é algo dado, mas, em outro sentido, é um fenômeno produzido “nas e por meio das interações humanas”, que suscita condições de imposição de arbitrariedades de maneira dissimulada, isto é, desconhecida como arbitrariedades e por isso aceitas como legítimas. Sendo assim, o *poder simbólico* é capaz “de fazer ver e fazer crer”, estabelecendo e construindo representações sobre tudo aquilo que está sujeito ao seu domínio.

A partir das compreensões apresentadas, construí os seguintes entendimentos sobre a estrutura da política nacional do livro didático:

- a) que a política nacional do livro didático se configura como um espaço de disputas, dentro do campo educacional;
- b) que o Estado é o mantenedor da produção do mercado editorial brasileiro;
- c) que a política é um instrumento de legitimação e reprodução de representações conforme a disposição de capital de seus agentes no campo.

Estruturei essa forma de pensar a política a partir dos conceitos de Bourdieu, e recordando a pesquisa de Freitag, Mota e Costa (1997) por demonstrarem em suas pesquisas que o Estado, mesmo em uma concepção estrita, como principal agente da política do livro didático, sendo praticamente responsável pelo processo decisório em relação ao uso e ao conteúdo. Não limitando essa ação à esfera política: pois é próprio Estado que estabelece as coordenadas da economia do livro didático, fixando o volume e o ritmo da sua produção.

Ainda nesses pressupostos, faço alusão às pesquisas realizadas, na década de noventa, por Bittencourt (2008), afirmando que o livro didático pode ser caracterizado como produto mercadológico, uma vez que está inscrito em uma lógica mercantil de produção e circulação, obedecendo, deste modo, às técnicas de fabricação e comercialização inerentes ao processo de mercantilização. Parte então de uma lógica de que o livro escolar é produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não, perpassam sua forma de pensar e agir e, conseqüentemente, suas identidades culturais e tradições. É preciso percebê-lo em uma “complexa teia de relações e de representações”, em que se misturam interesses públicos e privados.

### 3.1.1 O Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é desenvolvido pelo governo federal sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Trata-se do segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, atrás somente do programa da China. Segundo Sampaio e Carvalho (2010, p. 21) trata-se de um enorme esforço do Estado brasileiro para suprir os alunos/as

das escolas públicas com livros didáticos, paradidáticos, dicionários e periódicos de forma gratuita e regular. Conforme Decreto nº 7.084/2010:

Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

O PNLD atende a ciclos trienais alternados, isso significa que a cada ano o FNDE compra e distribui livros para todos os/as alunos/as de determinada etapa de ensino, além de complementar os livros reutilizáveis para outras etapas. Segundo o programa<sup>3</sup>, são reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Os consumíveis são: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia. O programa compra e distribui obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esse modelo de programa começou a se firmar, verdadeiramente, a partir do edital do PNLD 1997 com o presidente Fernando Henrique Cardoso, onde deixou ser responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para ser incorporado ao FNDE, já com as seguintes considerações evidenciadas por Sampaio e Carvalho (2010, p.23):

- Institucionalizou a universalização do acesso ao livro didático no Brasil, com a distribuição para todos os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Implantou a avaliação pedagógica que passou a excluir do Guia de Livros Didáticos aqueles livros que, na opinião dos especialistas das universidades sob a coordenação da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF)-atual secretaria de Educação Básica-, apresentavam erros conceituais, informações desatualizadas, abordagens pedagógicas ultrapassadas,

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis no sítio do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>

preconceito ou discriminação de qualquer tipo, falhas nos projeto gráfico ou na impressão;

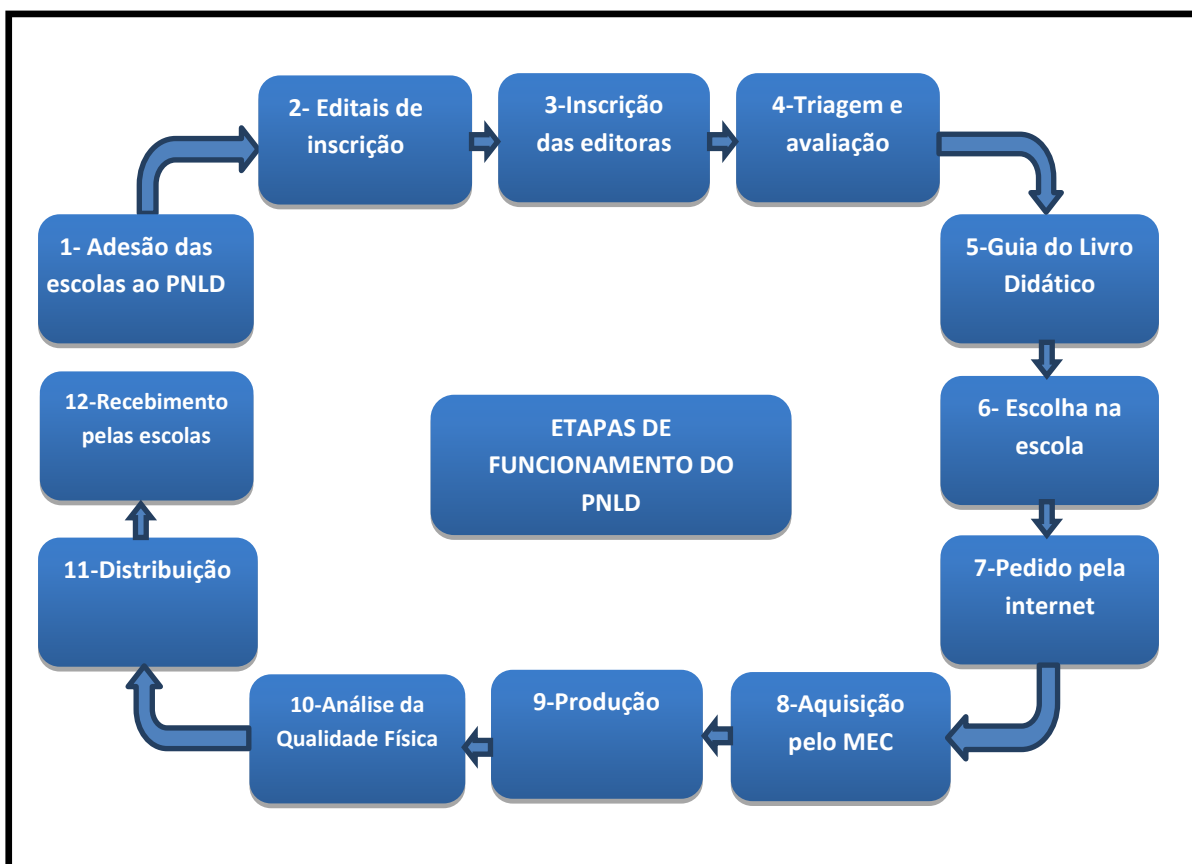
- Classificava as obras aprovadas em Recomendadas com Distinção (RD), Recomendadas (R); Recomendadas com Ressalvas (RR) e Não Recomendadas (NR);
- Abrangia os principais componentes curriculares (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências); e estabelecia a distribuição continuada de obras em ciclos de três anos, sendo os livros destinados a 1ª série consumíveis, com reposição integral todos os anos; e os demais livros não consumíveis, com reposição apenas parcial em cada ano.

Essas mudanças transformaram a envergadura do programa, universalizando-o e institucionalizando a participação dos/as professores/as na política, além de estabelecer a avaliação pedagógica das coleções didáticas para garantir uma melhor qualidade das obras.

#### 3.1.1.1 Etapas do PNLD

O PNLD possui duas formas diferenciadas para sua execução: a centralizada que se realiza com os agentes executores do FNDE e a descentralizada na qual as ações são realizadas pelos estados. Entretanto, a execução do PNLD ensino fundamental I como qualquer outro nível segue o seguinte caminho:

**Figura 02: Etapas do Programa Nacional do Livro Didático**



A partir da ordem apresentada na figura acima, destaco algumas das etapas principais desse programa: a primeira é a publicação de edital específico divulgado pelo Diário Oficial da União, denominado como edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático. Segundo os próprios editais, tem por objeto “a convocação de titulares de direito autoral para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas adequadas aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental” (EDITAL do PNLD de 2010-2012; p. 01), estabelecendo as regras para a inscrição do livro didático e os parâmetros de triagem, sendo disponibilizados no portal do FNDE, na internet.

Esses editais são publicados, frequentemente, com dois anos de antecedência para que as editoras se adequem as regras do PNLD. São nesses editais que se encontram várias disposições sobre as relações raciais. Por tal motivo, tornaram-se os documentos oficiais que mais trouxeram contribuição para análise documental, pois prevêm critérios gerais e específicos das áreas de



conhecimento sobre como deve ser representada a população negra, e o tratamento destinado à discriminação, preconceito e o racismo nos livros didáticos.

Seguindo a lógica destacada pela figura, avanço para a etapa inscrição das obras, sendo esta a primeira etapa para as editoras, pois é quando se inicia a pré-inscrição das editoras, das coleções didáticas e dos/as autores/as pela internet. Sampaio e Carvalho (2010) afirmam que a inscrição propriamente dita consiste na entrega da documentação e dos exemplares dos livros em duas versões: a) exemplares caracterizados, idênticos aos que serão enviados às escolas; b) exemplares descaracterizados, isto é, sem capa, a página de rosto, o verso da página de rosto e qualquer elemento que possa identificar a obra, a editora ou os autores. Isso ocorre pela necessidade dos/as avaliadores/as pareceristas não identificarem quais obras estão avaliando para não influenciar suas opiniões. Ainda, coloca que o prazo para inscrição no PNLD era de 90 dias, sendo estendida, em 2010, para 120 dias.

A etapa de triagem, avaliação e seleção das obras consiste, primeiramente, em um processo de triagem das coleções didáticas com a análise das obras inscritas para saber se estão de acordo com critérios técnicos estabelecidos no edital, ressaltando que as obras que não atenderem às exigências contidas no edital serão automaticamente excluídas, sendo a pré-análise e avaliação pedagógica das obras e elaboração do Guia de Livros Didáticos de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica/MEC. No processo de Pré-Análise excluí do PNLD, de acordo com Edital do PNLD de 2010, as obras didáticas que constituam versões ou variantes de outras obras inscritas; que não atendam as disposições por ano de ensino; que não entreguem corretamente a documentação de inscrição das coleções; que tenham sido excluídas em avaliação pedagógica anterior e não apresentem documentação comprobatória de reformulação. A parte que concerne à avaliação pedagógica das coleções segue os critérios gerais e os critérios específicos estabelecidos por cada área de conhecimentos disposto no próprio edital, sendo excluídas as coleções que não estão de acordo com os critérios eliminatórios.

O Guia de Livros Didáticos é formado pelas coleções aprovadas na etapa de avaliação, cada área de conhecimento possui seu próprio guia de acordo com suas especificidades, habilidades e competências. O guia é composto de resenhas dos livros e das coleções realizadas por especialistas, dispondo dos princípios e critérios

que nortearam a avaliação pedagógica, sendo que dentre estes estão os critérios que envolvem questões raciais, além dos modelos das fichas de análise. Este guia é encaminhado às escolas públicas do ensino fundamental e disponibilizado na Internet, que segundo o Edital de 2010, tem “ o objetivo de auxiliar os professores na escolha das obras didáticas, que serão utilizadas no período a ser estabelecido por Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE” (EDITAL DO PNLD, 2010).

A escolha das obras pelos professores, conforme edital do PNLD 2010 ocorre, em tese,

em consenso e com base na análise das resenhas dos títulos contidos no Guia, escolherão as obras a serem utilizadas em sala de aula de acordo com a proposta pedagógica da escola. Após a escolha dos professores, ficará a cargo do diretor da escola o preenchimento e encaminhamento dessa escolha ao FNDE, via internet ou formulário impresso (p.09).

Nesse sentido, com base na escolha dos/as professores/as e no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o FNDE/MEC estabelecem critérios de atendimento e convoca, por meio de Comissão Especial instituída para esse fim, os/as titulares/as de direito autorais habilitados/as para proceder à negociação de preços, visando adquirir os livros e as coleções a serem produzidas, conforme especificações técnicas mínimas contidas no Anexo VIII deste Edital, e postados/entregues conforme as Instruções Operacionais a serem fornecidas no momento da negociação (EDITAL DO PNLD 2007 e 2010).

Após a escolha dos/as professores/as e envio dessa escolha pelo sitio do PNLD, segue-se para a etapa de produção, que se inicia com a assinatura dos contratos. Assim, os/as titulares de direitos autorais participantes do PNLD 2010 estarão aptos/as a iniciarem a produção dos livros a serem distribuídos aos/as alunos/as da rede pública do País, de acordo com as especificações técnicas previstas no edital. Conforme o Edital de 2010, nessa etapa de produção não serão aceitas quaisquer alterações nas obras avaliadas e selecionadas para o PNLD 2010, ou seja, os livros deverão ser impressos com conteúdos idênticos àqueles inscritos no Programa.

Por isso, é realizado pelo programa a partir de uma instituição contratada para um controle de qualidade das obras, mediante amostragem definida na NBR 5426/1985 – ABNT. Após tal controle, as obras são entregues/postadas diretamente pelos titulares de direito autoral a empresa responsável pela distribuição, a ser contratada pelo FNDE, conforme Instrução Operacional a ser fornecida no momento da negociação.

Assim, cabe observar que o livro didático é um produto que abrange uma complexa logística seja nos processos de avaliação, produção ou distribuição, sendo que essas etapas envolvem altas cifras de investimento estatal. Ciente de tal informação, dedico a próxima discussão da importância econômica assumida por esse produto no Brasil e como o Estado se tornou o principal mantenedor dessa a indústria livreira.

### 3.2 ALTAS CIFRAS: A PRODUÇÃO MERCADOLÓGICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O subcampo da política do livro didático conceituado como um "campo de forças" ou um "campo de lutas", como apresentado no tópico anterior, diz respeito ao modo como os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura. Seguindo essa linha de pensamento, foi observada a presença principal dos agentes privados na correlação de forças desse subcampo. Segundo Castro (1996), o grupo dos produtores privados de livros didáticos são numerosos e possuem finalidades lucrativas. Esses grupos que fazem parte da sociedade civil são bastante organizados e constituem várias entidades como Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e a Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS).

Para Bourdieu (2005), a dinâmica dos subcampos é dada pela luta dos agentes sociais na tentativa de manter ou alterar o princípio hierárquico (econômico, cultural e simbólico) das posições internas ao campo. Os grupos sociais dominantes são aqueles que impõem a sua espécie preferencial de capital como princípio de hierarquização do subcampo. Não se trata, no entanto, de uma luta meramente

política (o campo político é um campo como os outros), mas de uma luta, na maioria das vezes inconsciente, pelo poder.

Os agentes envolvidos na política do livro didático buscam, de alguma forma, intervir na definição ou manutenção de espaços estratégicos na produção, na aquisição e na distribuição de livros didáticos. Essas questões vão muito além de mera intervenção, estes agentes tentam, de todas as maneiras possíveis, promover espaços de negociação para influenciar no processo decisório estatal a fim de conseguir posições vantajosas com o objetivo de promover condições que aumentem a capacidade de atendimento aos seus interesses e sua atuação dentro do campo.

Pode ser observada, nas tabelas a seguir, a distribuição de livros e dominação das editoras privadas quando o programa ainda era o PLINDEF até 1984 e a partir da instituição do PNLD em 1985.

**Tabela 01: Lista de editoras que mais venderam livros didáticos ao Estado brasileiro de 1977-1991 (em exemplares)**

<b>Editora</b>	<b>1977-1984</b>	<b>1985-1991</b>	<b>Total</b>
ÁTICA	11.025.241	42.522.946	53.548.187
BRASIL	12.601.356	40.465.631	53.066.986
FTD	12.322.403	29.681.485	42.003.888
IBEP	10.027.614	30.038.283	40.065.897
NACIONAL	2.369.474	23.546.259	25.915.733
SARAIVA	4.905.432	20.628.235	25.533.667
SCIPIONE	6.699.813	17.330.645	24.030.458
BLOCH	11.721.406	3.264.474	14.985.880

**Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de dados disponibilizados pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)**

A editora Ática, segundo a tabela acima, obteve o maior crescimento em vendas de livros didáticos no período destacado, isso ocorreu graças aos investimentos estatais em programas de incentivo a assistência estudantil impulsionando o mercado livreiro. Atualmente, as editoras brasileiras que mais se destacam no segmento do livro didático são as Editoras Ática-Scipione, FTD, IBEP, Nacional, Saraiva, Atual, Editora do Brasil e Editora Moderna que mantêm a hegemonia na produção e na vendagem de livros desde 1977.

A tabela abaixo traz um demonstrativo da produção e do faturamento do mercado editorial de 1990 a 2000 disponibilizados pelo SNEL e pela CBL, esses dados são gerais, incluindo todos os segmentos de livros produzidos pelo setor.

**Tabela 02: Produção e vendas de 1990-2000 do mercado editorial**

Ano	Produção (1ª edição e reedição)		Vendas	
	Títulos	Exemplares	Exemplares	Faturamento (R\$)
1990	22.479	239.392.000	212.206.449	901.503.687
1991	28.450	303.492.000	289.957.634	871.640.216
1992	27.561	189.892.128	159.678.277	803.271.282
1993	33.509	222.522.318	277.619.986	930.959.670
1994	38.253	245.986.312	267.004.691	1.261.373.858
1995	40.503	330.834.320	374.626.262	1.857.377.029
1996	43.315	376.747.137	389.151.085	1.896.211.487
1997	51.460	381.870.374	348.152.034	1.845.467.967
1998	49.746	369.186.474	410.334.641	2.083.338.907
1999	43.697	295.442.356	289.679.546	1.817.826.339
2000	45.111	329.519.650	334.235.160	2.060.386.759

**Fonte: Sindicato Nacional dos Editores de Livros**

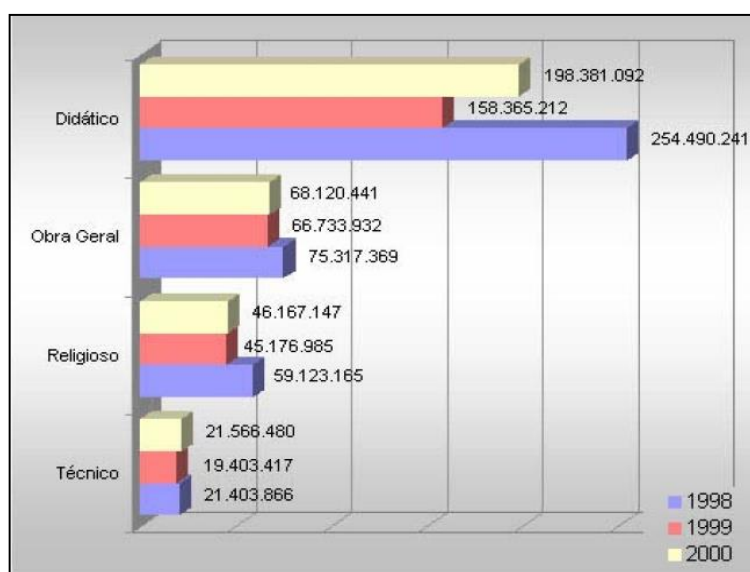
Na tabela acima observei, de uma maneira geral, o crescimento do mercado editorial brasileiro, no que tange ao número de exemplares, o total vendido, entre 1990 e 1998, aumentou cerca de 93%. Segundo relatórios da SNEL, isso deve ao fato, principalmente, da maior preocupação com os investimentos na área de educação, como se verifica pelo aumento da compra de livros didáticos, pelo governo.

Essa afirmação pode ser observada quando se faz uma análise dos relatórios elaborados pelas organizações e se percebe a queda expressiva de faturamento, ocorrida em 1992 (como pode ser observado na tabela). Isso aconteceu por causa da diminuição nas compras de livros didáticos, por parte da FAE (Fundação e Assistência ao Estudante), atual FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Essa queda foi mais significativa no número de produção e venda de exemplares, por se tratarem de poucos títulos, com grandes tiragens e preços baixos.

Dessa forma, é notável a dimensão do mercado livreiro brasileiro, sendo a oitava indústria livreira do mundo, ranking que vem sendo conquistado desde 1990. Mais perceptível que a posição assumida pelo Brasil, são os investimentos estatais para a sustentação dessa indústria, pois trata-se de um cliente de grandes escalas que detém mais de 60% das compras do mercado são de livros didáticos para escolas públicas. Por isso, agentes privados perceberam a oportunidade, para uma maior dominação do mercado de criação e manutenção de organizações do empresariado como associações, sindicatos e câmaras para intervir junto ao governo.

Devido a essas afirmações, trouxemos o gráfico abaixo para demonstrar os exemplares vendidos por categoria.

**Figura 03: Exemplares vendidos pelo mercado editorial por categoria de 1998 a 2000**



**Fonte: Câmara Brasileira do Livro e Sindicato Nacional de Editores de Livros**

O gráfico acima traz um demonstrativo da superioridade de vendagem dos livros didáticos em relação às outras categorias. Como produto da indústria cultural, os livros didáticos são produzidos em quantidades massivas e são bastante difundidos em todo país. Numa conclusão de análise dos gastos do PNLD, Castro (1996) afirma que os gastos do programa foram movidos, de um lado, pelos interesses dos dirigentes governamentais no afã de dar atendimento as demandas

de sua clientela política que permitisse a ampliação de suas bases de apoio, e outro, pelos interesses de um ramo da indústria livreira nacional em aumentar sua acumulação de capital. Dessa forma, ainda enfatiza que se existiu, em algum momento, a intenção de atender às necessidades educativas dos/as alunos/as do ensino fundamental, esse esteve completamente subordinados aos interesses citados.

Segundo o relatório “*Cadeia de comercialização de livros situação atual e propostas para desenvolvimento*” (1999) do Banco Nacional Desenvolvimento Social (BNDS), o segmento de livros didáticos, incluindo-se, também, os paradidáticos, é o mais importante do setor, representando, em média 54% da produção editorial. Dos 369 milhões de livros produzidos, em 1998, 244 milhões referiram -se a livros didáticos. É o segmento mais concentrado, ou seja, com o menor número de editoras (Ática, Scipione, Saraiva, Moderna), o que pode ser explicado pelo seu elevado custo de produção.

Ainda, segundo esse relatório o mercado de livros didáticos faturou cerca de US\$ 998 milhões, em 1998, acompanhando o aumento no número de crianças e adolescentes matriculados nas escolas. O governo é o maior comprador de livros didáticos do país, tendo participado com cerca de 44%, das compras deste segmento, em 1998, quando adquiriu cerca de 114 milhões de exemplares; mesmo com margens, menores e com os colégios integrados produzindo material didático, essa expansão da venda de livros didáticos vem chamando a atenção de editoras estrangeiras, especialmente da Europa, onde as possibilidades de crescimento quase não existem mais. Assim, haveria uma tendência de internacionalização do segmento de livros didáticos brasileiro.

Com o desenvolvimento do PNLD, a indústria livreira se expande ainda mais devido ao largo desenvolvimento do PNLD, com o número maior de escolas atendidas e as altas cifras investidas pelo governo federal. Observemos os gastos do Ensino Fundamental com aquisição, distribuição e controle de qualidade de 2003-2012.

**Tabela 03: Gastos do PNLD do Ensino Fundamental com aquisição, distribuição e controle de qualidade de 2003-2012**

Ano	PNLD	Alunos	Escolas	Físico	Investimento	Atendimento
2003	PNLD 2004	31.911.098	149.968	116.030.521	582.827.171,38	Atendimento todos da 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª.
2004	PNLD 2005	30.837.947	149.968	111.189.126	619.247.203,00	Atendimento para todos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para de 2ª a 4ª série.
2005	PNLD 2006	29.864.445	147.407	44.245.296	316.434.307,57	Reposição de 2ª a 8ª série e integral para 1ª série.
2006	PNLD 2007	28.591.571	144.943	102.521.965	563.725.709,98	Atendimento para todos de 1ª a 4ª série e reposição de 5ª a 8ª.
2007	PNLD 2008	31.140.144	139.839	110.241.724	661.411.920,87	Atendimento para todos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição de 2ª a 4ª série.
2008	PNLD 2009	29.158.208	136.781	60.542.242	405.568.003,49	Reposição de 2ª a 8ª série e integral da 1ª série.
2009	PNLD 2010	28.968.104	134.791	103.581.176	591.408.143,68	Atendimento para todos de 1ª a 4ª série e reposição de 5ª a 8ª.
2010	PNLD 2011	29.445.304	129.763	118.891.723	893.003.499,76	Atendimento para todos de 6º ao 9º ano, do 1º ano e reposição de 2º ao 5º ano.
2011	PNLD 2012	28.105.230	124.285	70.690.142	443.471.524,28	Reposição para os alunos do 2º ao 9º ano e integral para os do 1º ano.
2012	PNLD 2013	24.304.067	74.360	91.785.372	721.228.741,00	Atendimento para todos do 1º ao 5º ano e reposição de 6º ao 9º ano.

**Fonte: Programa Nacional do Livro Didático**

A figura acima demonstra as enormes cifras administradas pelo PNLD, totalizando um investimento estatal de mais de seis bilhões de reais nesses dez anos de atuação apresentados e cerca de um bilhão de livros distribuídos às escolas públicas do país. Vale destacar que esses dados são apenas do Ensino Fundamental, ou seja, não foram contabilizados os dados referentes ao Ensino Médio.

De acordo com o Relatório de Gestão do FNDE relativo a 2008, os gastos do Governo Federal com os programas de materiais didáticos (PNLD e PNLEM) totalizaram, naquele ano, quase um bilhão de reais. Foram gastos mais de 900 milhões com a aquisição, a armazenagem e distribuição de livros e periódicos, a



avaliação e a publicação do guia do livro didático (SAMPAIO e CARVALHO, 2010; p. 22).

Na figura abaixo, disponibilizada no sítio do PNLD/FNDE, é possível destacar a importância dos programas governamentais na margem lucrativa das empresas editoriais. Observe o ranking das editoras que mais venderam exemplares para o governo federal de 2005-2013:

**Figura 04: Quantidade de Exemplares de Livros Didáticos Adquiridos por Editora do Ensino Fundamental e Médio entre 2005 a 2013**

Editora	PNLD E PNLEM 2005	PNLD E PNLEM 2006	PNLD E PNLEM 2007	PNLD E PNLEM 2008	PNLD E PNLEM 2009	PNLD E PNLEM 2010	PNLD E PNLEM 2011	PNLD 2012	PNLD 2013	TOTAL
MODERNA	9.304.560	6.343.164	26.956.962	43.725.792	27.315.864	23.798.876	27.466.376	30.615.475	22.961.170	218.488.239
FTD	15.516.082	9.573.913	25.801.057	22.996.524	22.044.537	25.708.409	26.011.945	24.859.844	19.680.753	192.193.064
ÁTICA	20.221.180	9.059.182	12.892.030	19.963.930	14.165.510	21.330.865	25.728.190	33.230.029	28.873.832	185.464.748
SARAIVA	14.447.890	8.769.240	11.105.154	15.158.442	17.496.373	14.857.665	21.085.672	30.880.701	20.705.477	154.506.614
SCIPIONE	9.322.375	5.371.068	5.751.343	6.726.080	9.258.902	9.032.800	19.555.764	17.175.813	15.947.440	98.141.585
POSITIVO	8.497.271	2.377.584	7.956.950	5.621.322	3.619.723	7.800.477	3.736.902	3.851.884	2.662.015	46.124.128
BRASIL	5.964.404	2.298.910	4.538.308	3.674.308	2.019.048	2.252.360	1.890.855	2.294.415	3.279.426	28.212.034
ESCALA	0	0	4.645.823	4.357.947	2.844.283	4.272.669	2.830.595	3.270.258	1.740.915	23.962.490
IBEP	5.671.502	3.958.525	3.689.396	2.605.695	2.136.169	937.365	731.261	506.207	1.792.383	22.028.503
EDIÇÕES SM	0	0	0	0	0	1.468.667	3.612.642	5.728.986	5.551.305	16.361.600

**Fonte: Programa Nacional do Livro Didático**

Com a leitura da imagem, posso afirmar que nos últimos dez anos as editoras, Moderna, FTD e a Ática foram as que mais lucraram com o desenvolvimento do PNLD, esses gastos do governo federal contribuíram veementemente para que essas empresas se tornassem as mais consolidadas da indústria livreira.

Portanto, numa análise das tabelas e figuras que apresentam demonstrativos de produção e investimentos do governo federal, as empresas editoriais tiveram uma massiva aplicação de capital público, percentual crescente

durante todos esses anos, o que tornou possível o desenvolvimento e o fortalecimento da indústria livreira. Nesse sentido, o governo federal é o principal cliente de compra de livros didáticos no país, seria ingênuo e contraditório negar tal influência do Estado nessa conjuntura. Do mesmo modo, é possível perceber que o próprio empresariado é o grande influenciador desse desenvolvimento, uma vez que se organiza de maneira a influenciar nas tomadas de decisões da política do livro didático, adentrando e lucrando nos espaços em que o Estado deixa a desejar.

### 3.2.1 Estratégias de dominação do subcampo: as organizações privadas

Numa percepção de que os agentes tendem a organizar estratégias de conservação de sua estrutura, os agentes privados estão organizados em associações e sindicatos para pressionar e influenciar a política nacional do livro didático, com o objetivo de oferecer coordenadas aos programas públicos para atendimento de seus interesses. Essa perspectiva se torna interessante nesta pesquisa porque, valendo-se desse lugar prestigiado de produção de discurso, foi observada a adequação da política aos seus interesses não são somente econômicos, mas também ideológicos, raciais, éticos, dentre outros. Segundo Fracalanza (1993; p.12)

realizam, entretanto, pelos mais diferentes mecanismos a seu alcance, pressão sobre agentes governamentais na tentativa de descaracterizar os critérios e os procedimentos de exclusão e de classificação dos livros escolares. De outro modo, desenvolvem intensa campanha de “marketing” nas escolas, distribuindo exemplares de seus livros aos professores, na expectativa de que eles os adotem e/ou indiquem os compêndios assim divulgados para a futura compra pelo Governo.

No quadro abaixo apresento as principais entidades do empresariado que influenciam na política do livro didático:

**Quadro 03: Associações de agentes privados na política nacional do livro didático**

<b>Associação</b>	<b>Criação</b>	<b>Objetivo</b>
Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL)	1940	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a política do livro;</li> <li>• Estudar e coordenar as atividades editoriais.</li> </ul>

Câmara Brasileira do Livro (CBL)	1940	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender aos objetivos maiores de seus associados e ampliar o mercado editorial;</li> <li>• Defender os interesses da indústria editorial e livreira e seu desenvolvimento;</li> </ul>
Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS)	1991	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar, defender e proteger os interesses da categoria e de seus associados, representando as editoras junto aos governos e outras instâncias.</li> </ul>
Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE)	1992	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a integração dos autores de livros didáticos e paradidáticos representando-lhes os interesses junto às editoras, órgãos governamentais e entidades congêneres.</li> </ul>
Instituto Pró-livro	2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer a imagem de responsabilidade social empresarial do setor, propiciando os meios para fazer do Brasil um grande centro editorial;</li> <li>• Fomentar e apoiar a criação, a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro.</li> </ul>

**Fontes: Elaborado pela autora a partir de informações dos sítios do SNEL, CBL, ABRELIVROS, ABRELE e PRÓ-LIVRO.**

O quadro 03 demonstra os principais objetivos dessas associações e quando foram criadas, ainda assim torna-se imprescindível descrevê-las para conhecer um pouco mais de suas atuações no subcampo da política do livro didático.

A primeira instituição destacada trata-se do Sindicato Nacional de Editores de Livro (SNEL) que atua desde 1940 com a finalidade de exercer o estudo e a coordenação das atividades editoriais e oferecer a proteção e a representação legal da categoria de editores de livros e publicações culturais em todo o Brasil. Esse sindicato, declaradamente, mantém articulações permanentes com diversas entidades, tanto governamentais quanto privadas, com o objetivo de fomentar a política do livro e da leitura no país. Além disso, oferece serviços aos/as seus/uas associados/as: a) Representar, perante as autoridades administrativas, legislativas e judiciárias, em todo o território nacional, a categoria econômica de editores de livros e publicações culturais e defender os seus interesses, em caráter individual ou coletivamente, enquanto classe; b) Participar obrigatoriamente nas negociações coletivas de trabalho, firmando acordos em nome da categoria ou representando-a, eventualmente, nos dissídios correspondentes em todo o território nacional (ESTATUTO DO SNEL, 2013).

Nesse sentido, também opera a Câmara Brasileira do Livro (CBL) que visa atender aos objetivos maiores de seus/as associados/as e ampliar o mercado editorial por meio da democratização do acesso ao livro e da promoção de ações para difundir e estimular a leitura. Na representação de seus/as associados/as junto a outras instituições, órgãos governamentais e a sociedade em geral, podendo entrar em juízo, ativa ou passivamente, em qualquer instância ou jurisdição, visando aos interesses da indústria editorial e livreira e seu desenvolvimento.

A ABRELIVROS (Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares) é outra organização que também se apresenta nesse contexto, trata-se uma entidade civil sem fins lucrativos, fundada em 15 de abril de 1991, para congregar editoras de livros educativos do país. Trata-se da associação mais influente quando se trata de livros didáticos, seus principais objetivos, de acordo com seu estatuto, são: colaborar para o desenvolvimento educacional e cultural do País, através de atividades destinadas a aprimorar políticas referentes à educação, à cultura, à formação do/a educador/a, ao incentivo à leitura e ao aprimoramento da qualidade do livro. Orientar, defender e proteger os interesses da categoria e de seus/as associados/as, representando as editoras junto aos governos e outras instâncias. Manutenção de um constante diálogo e de um trabalho em parceria junto aos órgãos governamentais visando à contínua melhoria da qualidade física e pedagógica das obras e da operacionalização dos Programas Nacionais do Livro.

Segundo a associação, dentre suas atividades, a mais importante, é atuar no desenvolvimento da indústria livreira em favor dos interesses das editoras e a influência na política para alcançar esse propósito. Por isso, busca representar as editoras de livros educativos junto aos governos estaduais e federal, visando ao acompanhamento e ao aperfeiçoamento dos programas nacionais de Livros Didáticos. Ainda, oferece influência sob o Conselho Nacional de Educação, CNE, à Secretaria de Educação Básica - SEB do MEC, participando de debates e do encaminhamento de pareceres e propostas acerca da Avaliação do Livro Didático, das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental e ensino médio. Esse interesse por tais documentos educacionais se dá devido a sua influência na elaboração dos livros didáticos.

A ABRALE – Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos – fundada em setembro de 1992, é uma associação civil sem fins lucrativos que tem, entre outras, as seguintes finalidades:

- contribuir para a elevação da qualidade do ensino brasileiro;
- defender a dignidade profissional dos autores-educadores;
- promover a integração dos autores de livros didáticos e paradidáticos representando-lhes os interesses junto às editoras, órgãos governamentais e entidades congêneres.

De acordo com informações da própria associação em seu sítio oficial, a ABRALE tem se firmado como interlocutora de órgãos governamentais em relação aos programas de compra de livro didático e, em particular, ao processo de avaliação conduzido pelo MEC. Tem rebatido as críticas generalizadoras da mídia sobre a má qualidade do livro educativo, ao mesmo tempo em que discute as condições para sua melhoria.

Essa associação tornou-se também interlocutora da ABRELIVROS, representante das editoras, e da ABDR (Associação Brasileira de Direitos Reprográficos). Oferece aos/as associados/as um serviço de consulta jurídica para o encaminhamento inicial das dúvidas dos autores sobre contratos. A ABRALE tem assumido o desafio de apresentar propostas que ampliem a discussão sobre a metodologia de ensino das diversas disciplinas.

Na mesma linha, o Instituto Pró-livro, segundo seu estatuto, é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Essa associação, criada em 2006, tem como fundadoras outras associações já conhecidas e que possuem um grande peso no mercado livreiro: o SNEL, ABRELIVROS e CBL. Para manter o controle do Instituto Pró-livro, a diretoria é formada por membros dessas associações fundadoras.

Portanto, após o conhecimento da existência dessas associações e de que são criadas para influenciar na política do livro didático, cabe uma indagação: Qual a importância para as relações etnicorraciais saber a quem serve o livro didático? Ao realizar o exercício de pensar a quem serve a política do livro didático, percebo a quem pertence as ideologias, os valores, os princípios raciais, bem como os projetos de sociedades presentes nos livros didáticos e que as crianças assimilam cotidianamente nas escolas. Desse modo, trata-se de produtores de textos, imagens e atividades que formam opiniões, transmitem intenções e desejos. Ainda estou

falando daqueles que possuem a competência junto com instituições públicas sobre o processo avaliativo das obras didáticas inscritas no PNLD (Resolução nº 14 de maio de 2003).

### 3.3 OS DISCURSOS RACIAIS NOS EDITAIS DO PNLD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

Neste tópico optei por trazer como documentos de análise os Editais para o Ensino Fundamental I de 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano) do PNLD de 2004, 2007 e 2010 do Ensino Fundamental, pois são os critérios estabelecidos por estes documentos que eliminam ou inserem os livros didáticos no Guia do Livro Didático distribuídos às escolas públicas para o processo de escolha pelos/as professores/as.

Numa retrospectiva, observei que o preconceito e a discriminação de raça aparecem como critério avaliativo do livro didático a partir do PNLD de 1995, no Seminário Livros Didáticos: Conteúdo e Processo de Avaliação. Já em 1998 possuía a seguinte redação: “os livros não podem expressar preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil/MEC, 1998, p. 13). A partir do PNLD de 1999, esse critério foi redigido da seguinte forma: “o livro didático não poderá: - veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; - fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público” (Brasil/MEC, 1999, p. 15-16; SILVA, 2005).

Segundo Paulo Silva (2005), nas palavras de Beiseigel (2001) a presença do critério relativo a preconceito e discriminação como eliminatório parece ter sido quase inócua, pois a maioria absoluta dos pareceres que sustentaram a eliminação de livros foram baseados em outros critérios de exclusão. Dessa forma, percebeu que somente um parecer analisou e excluiu um livro por manifestar discriminação, e o foi devido a indicar uma única orientação religiosa. Ainda afirma que a indicação passou a formato mais específico, em nova redação, a partir do PLND 2002: “principalmente, devem reproduzir a diversidade étnica da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos” (Brasil/MEC, 2001, p. 28).

A necessidade de critérios específicos e de reafirmação dos livros não apresentarem nenhum tipo de preconceito e de discriminação racial, que o Projeto de Lei Nº 2.609 de 2003, interposto pelo Deputado Reginaldo Germano, é proposto na Câmara Nacional dos Deputados para aprovação que dispõe sobre o uso de figuras, fotos, símbolos, palavras ou frases que insinue, estimule ou evidencie racismo nos livros didáticos. O projeto possui a seguinte justificativa:

Em sua justificação, o autor denuncia a superficialidade e o preconceito com que a cultura e as questões sociais dos países afrodescendentes são abordados nos livros didáticos, utilizados tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. É comum, diz o autor, a abordagem sobre judeus, índios, negros e orientais em condições de desvantagem, menos-valia, inferioridade ou submissão, sugestionando atos discriminatórios e racistas. Defende o autor, que essa proposição fomentará um maior controle dessas publicações de forma que o sistema de crenças e valores seja embasado na igualdade racial (Projeto de Lei Nº 2.609 de 2003).

O voto do relator reconhece que as delações sobre a discriminação sofrida pela população negra, principalmente quando se trata dos livros didáticos, advém das denúncias e das pesquisas que vem sendo realizadas para sanar tal mazela e a necessidade do posicionamento de órgãos decisórios da política brasileira nesse quesito.

No mérito, concordamos com a argumentação apresentada pelo autor; pois, essas publicações têm sido amplamente denunciadas aos órgãos públicos competentes por estimular atos preconceituosos, discriminatórios e racistas. É extremamente necessário, o parlamento brasileiro se pronunciar sobre esses mecanismos estratificadores das relações sociais, que até pouco tempo eram vistos como naturais, e que tem se constituído como fator de marginalização e exclusão social de milhões de pessoas no Brasil (Deputado João Grandão – PT/MS/ Relator do Projeto de Lei 2.609 de 2003).

Nessa compreensão, em favor da aprovação de seu projeto de Lei o Deputado Reginaldo Germano dedica grande parte de seu discurso:

Volto a outro assunto: a discriminação racial. Ela é parte da violência ou talvez a violência faça parte da discriminação racial. Cansamos

de tentar argumentar com o Ministro da Educação Paulo Renato sobre a didática do livro escolar, porque é ali que está feita a discriminação. É no livro que se fabricam racistas, tanto brancos quanto negros. Quando a criança negra, com 4 anos, vai para a escola, ao estudar no livro que recebe, não verá nenhum exemplo de pessoa de sua raça. O que temos de exemplo de pessoas negras num livro escolar para criança é o Saci-pererê e outras coisas dessa natureza. E por que não temos, se a metade da população deste País é negra? Por que no livro escolar não tem metade de cada coisa? O Ministro Paulo Renato não quis discutir isso, em momento nenhum. Pedi várias audiências para a revisão dessa situação (Discurso do Deputado Reginaldo Germano, em 2003).

Nesse contexto de efervescência de manifestação de Projetos de Lei e da emergência Lei 10.639/03, analiso o Edital do PNLD de 2004 que traz em seu bojo vários critérios que envolvem a população negra e a diversidade etnicorracial do país. A partir de agora trabalharei com sequências discursivas (SD), ou seja, “unidades cujo tamanho é igual ou superior a uma frase, extraída da continuidade dos textos de acordo com as regularidades enunciativas” que apontam para o funcionamento das formações discursivas na qual se insere o *corpus* a ser analisado.

Desse modo, as SDs foram agrupadas e selecionadas a partir do objeto de análise da presente pesquisa, sendo que essa forma de recorte do *corpus* não influencia no entendimento das formações discursivas devido ao discurso se fazer presente “em cada uma de suas enunciações, por mais ínfimo que pudesse ser seu objeto, isto é, o discurso investe tudo”, pois trata-se de “um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 1997, p. 128).

Nessa linha, destaco a primeira sequência discursiva demonstrando a continuidade como critério ético e de cidadania que a obra didática não pode apresentar preconceitos e discriminação de qualquer tipo, esse critério se fará presente nos três editais 2004, 2007 e 2010, somente sendo alterada a nomenclatura étnico-racial para etnia, porém o conteúdo do critério continua o mesmo. Esse discurso é representado pelo enunciado base:

*SD1: Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: (i) veicular preconceitos de origem, cor, condição, econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação.*



Chamo esse enunciado de base porque sintetiza e serve para representar os outros enunciados, podendo ser tomado, então, como base de famílias parafrásticas. Desse modo, esse enunciado de base tece seus sentidos a partir da anterioridade dos discursos de denúncia dos movimentos negros contra as teorias racistas do século XIX e XX de aviltamento do povo negro, do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste/ Negro e Educação, e de publicações científicas que comprovaram a existência do racismo no Livro didático.

Nas ilustrações, as prescrições são apresentadas como critérios classificatórios, sendo que deveriam ser apresentadas como um critério de exclusão do livro didático, devido à importância destacada pelo próprio edital das ilustrações para aprendizagem dos/os alunos/as, observe a SD2:

*SD2: Critério Classificatório: As ilustrações são elementos da maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura do texto. Principalmente, devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos.*

No edital de 2007 esse critério aparece como um critério de qualificação:

*SD3: Critérios de Qualificação [...] Quanto a estrutura editorial e aos aspectos gráficos-editoriais, além de seguir as orientações contidas no Anexo I, item 2, espera-se que: 5. as ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos...*

Em 2010 ocorre uma grande modificação desse critério tornando-se um critério eliminatório das obras didáticas, diferentemente dos editais anteriores:

*SD4: Critérios eliminatórios [...] Quanto à estrutura editorial e os aspectos gráficos-editoriais, além de seguir as orientações contidas no Anexo I, item 1, é necessário que: 8. as ilustrações reproduzam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos.*

Nos enunciados SD5 e SD6 é possível considerar alguns aspectos dos discursos provenientes do discurso base referentes à proibição da veiculação de preconceitos, discriminações e estereótipos quando se fala das áreas específicas de

conhecimento do Edital do PNLD de 2004, a exemplo da área de geografia, observe as seqüências discursivas recortadas:

*SD5: A coleção de livros didáticos ou o livro de destinação regional são instrumentos do processo educativo de que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Nessas condições, devem ser isentos de preconceitos tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade quanto de quaisquer outras formas de discriminação. Entretanto, não só os textos devem ser isentos de preconceitos, como também, as ilustrações, tais como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustrações necessárias para a compreensão dos conteúdos geográficos.*

*SD6: Como a Geografia aborda questões contemporâneas e muito próximas das realidades dos professores e alunos, torna-se um campo privilegiado para veiculação de preconceitos e estereótipos, além de representações do senso comum dos aspectos naturais e sociais. Muitas vezes sutis e difíceis de detectar, problemas dessa ordem localizam-se no liminar entre o preconceito, o estereótipo e a linguagem inadequada. O olhar do avaliador estará atento sobre diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais, apresentadas de maneira negativa, quando povos e países não seguem o padrão hegemônico de conduta. Os textos, nesses casos, podem induzir os alunos a visões distorcidas da realidade, pois veiculam, subrepticiamente, ideologias antropocêntricas e políticas, ou ambas. Dessa maneira, nos livros didáticos deverá estar presente a articulação dos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais para a explicação do estágio de desenvolvimento dos povos e países, mantendo-se, porém, o direito à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos.*

Na área de ciências as indicações para o combate ao racismo também estão presentes:

*SD7: o livro didático deve, também estar atento, ao retratar a figura humana, evitando estereótipos e associações que depreciem grupos étnicos ou raciais, ou que desvalorizem a contribuição que todos os diferentes segmentos da comunidade podem dar para o desenvolvimento do convívio social pacífico e respeitoso. Associar a imagem da pobreza a negros ou indígenas, apresentar qualificações valorizadas socialmente como restritas a brancos, especialmente loiros e de olhos azuis, restringir atividades intelectuais ao sexo masculino e tarefas domésticas ao sexo feminino, são decisões editoriais que colocam em risco a integridade moral e ética do aluno e que predispoem contra o convívio social equilibrado. Essas decisões editoriais acabam por estimular o desenvolvimento de posturas arrogantes e de superioridade por parte daqueles que eventualmente se sentirem valorizados pelas ilustrações ou pelo próprio texto, além de causar feridas na auto-estima daqueles que são representados em desvantagem social.*

Essas sequências discursivas trazem uma perspectiva de combate ao racismo no livro didático em áreas específicas, pela necessidade de reforçar a ideia que o livro didático incentive o bom convívio social e o respeito ao outro. Outra perspectiva que não aborde esse convívio social saudável de respeito à diversidade acarretará no fortalecimento de práticas sociais preconceituosas e discriminatórias.

No Edital do PNLD de 2007 percebo que há o tratamento dado as questões etnicorraciais, porém como menor avidez e descrição do que no PNLD de 2004.

*SD8: Dessa forma, os livros didáticos não podem, sob hipótese alguma, veicular preconceitos, estar desatualizados em relação aos avanços da teoria e prática pedagógicas, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento – sejam sob a forma de texto ou ilustração –ou ainda, informações que contrariem, de alguma forma, a legislação vigente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo. Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo.*

Os preceitos éticos continuam os mesmos do edital de 2004 inclusive com a mesma redação já evidenciada, numa adoção de postura politicamente correta sobre as questões raciais. Nos Critérios Comuns do Edital do PNLD de 2007 destaquei os seguintes Critérios Eliminatórios:

*SD9: Serão sumariamente eliminadas as obras que não observarem os seguintes critérios:*

- (i) correção dos conceitos e informações básicas;*
- (ii) coerência e adequação metodológicas;*
- (iii) observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº 10.639/2003**, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o **Parecer CNE/CP nº 003/2004**, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004).*

No ponto (iii) dos critérios eliminatórios observei a presença Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais (Parecer CNE/CP nº 003/2004) como parte da observância aos preceitos legais e jurídicos, uma vez que se configuram como um direcionamento do trabalho com as relações

eticorraciais. A integração do respeito às diretrizes e às leis como condição eliminatória para o livro didático contribui na construção de obras didáticas que possibilitem o trabalho para a Educação das Relações Etnicorraciais na escola.

No PNLD de 2007, destaco os critérios de qualificação das coleções didáticas de todas as áreas de conhecimento, com uma relação de interdiscursividade com o discurso das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira,

*SD10: Para melhor orientar os professores no momento da escolha, são utilizados critérios de qualificação comuns, os quais permitem distinguir, entre si, as coleções selecionadas. São os seguintes os **critérios de qualificação**: Quanto à construção de uma sociedade cidadã, **espera-se** que o livro didático... 4) promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder; 5) promova positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos; 6) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária.*

O aspecto sutil do enunciado SD10 conduz à primeira vista a uma compreensão que negue qualquer menção ou intenção discriminatórias ou de silenciamento das relações etnicorraciais. Entretanto, num exercício de análise, algumas observações pertinentes podem ser colocadas, o verbo /*espera-se*/ está em destaque por se configurar como uma brecha desse documento em apenas esperar e não determinar a adoção dessas prerrogativas, pois pressupõe a não obrigatoriedade do livro didático em apresentar a promoção positiva da cultura dos/as afrodescendentes/as e dos/as indígenas/as, e, do mesmo modo, a construção de uma sociedade igualitária e antirracista.

Nessa mesma linha de análise, percebo que esses critérios não deveriam constar no Edital como critério de qualificação da obra didática, e sim como critérios eliminatórios, na medida em que qualquer obra que não respeite as características apresentadas acima não deveria fazer parte do campo das obras de aprendizagem sob pena de não proporcionar o conhecimento adequado para o bom convívio social e o respeito à diversidade etnicorracial.

Essa utilização verbal, que está para além do erro linguístico, é corrigida no Edital do PNLD de 2010, conforme SD11, a seguir:

SD11: *Para melhor orientar os professores no momento da escolha, são utilizados critérios de qualificação comuns, os quais permitem distinguir, entre si, as coleções selecionadas. São os seguintes os **critérios de qualificação**: Quanto à construção de uma sociedade cidadãos, os livros **deverão**... 4) promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder; 5) promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos; 6) abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (EDITAL DO PNLD 2010).*

Mesmo com uma adequação verbal, os critérios evidenciados na SD11 ainda continuam como critérios de qualificação, ou seja, classificatórios. Sobre essa questão Francalanza (1993, p. 08) assegura que

os editores, submetidos à pressão do principal comprador de seus produtos, efetuam alterações nos livros escolares apenas nos itens considerados eliminatórios que os excluiria da possibilidade de escolha das obras pelos professores. Todavia, pouco ou nada fazem em relação aos itens classificatórios, exceto pequenas mudanças que têm caráter principalmente mercadológico.

Desconsiderando que o desrespeito a esses critérios podem acarretar aos indivíduos/as negros/as: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o/a aluno/a branco/a, ao contrário podem acarretar: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005).

Na observância dos preceitos legais e jurídicos no que diz respeito aos princípios éticos e de cidadania, observa-se a ampliação em comparação com o PNLD de 2004 e de 2007, onde há modificação da denominação de cor e etnia são transformadas em etnicorracial sendo redigidas de forma mais ampliada e condizentes com a Lei 10.639/03.

*SD12: Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, as obras não poderão: (i) veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo (origem social e/ou local, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação).*

Portanto, percebe-se que os critérios relacionados ao preconceito e a discriminação racial sofreram modificações ao longo dos editais e que a política traz algumas prescrições que diminuíram a quantidade de preconceitos e discriminações explícitas de livro. Contudo, apesar dos avanços ocorridos ao longo do tempo, resultado da pressão de movimentos sociais negros, o que está mais evidente nos editais são indicações e critérios estabelecendo determinações sobre o que os livros não devem conter, e pouquíssimos critérios de como as populações discriminadas racialmente devem ser representadas nos textos, nas atividades e nas ilustrações.

Dessa forma, se existe uma proibição de apresentação de preconceitos e discriminação contra a população negra, mas não existem critérios específicos de como representá-las, posso inferir que o reconhecimento tão refestelado pelo Estado trata-se de um 'falso reconhecimento', que mantém as estruturas racistas posicionando a população negra em situações subalternas e reproduzindo a dominação branca.

Em suma, os editais apresentam brechas que permitem a legitimação e reprodução do preconceito e da discriminação. Dessa forma, tornam-se necessárias medidas de discriminação positiva, ou seja, medidas objetivas e enérgicas previstas nas legislações e nos editais que estabeleçam o tratamento destinado à população negra no livro didático, uma vez que não veicular preconceitos e discriminações de raça não significa, de nenhuma forma, que a população está positivamente representada. Vale ainda ressaltar que essas medidas não devem constar apenas nos editais, documentos que podemos classificar como voláteis, ou seja, se modificam a cada PNLD, devem ser ações institucionalizadas previstas também em legislação específica.

### 3.4 ENTRE O DITO, O MEIO-DITO E O SILENCIADO: AS QUESTÕES RACIAIS NA LEGISLAÇÃO E NOS GUIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A legislação brasileira específica para o livro didático de 2003-2010, em todas as resoluções e portarias, conta com apenas uma inferência em relação às questões raciais, iniciada com verbo “*zelar*”, verbo este pouco incisivo para questões nocivas na formação da identidade de uma criança. Observe:

*SD13: zelar para que os livros não expressem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e, ainda, não contenham erros graves nem induzam a erros relativos ao conteúdo de área (Resolução/CD/FNDE nº 014 de maio de 2003).*

Essa sequência discursiva, recortada das disposições do FNDE sobre a execução do processo de Avaliação Pedagógica das Obras Didáticas inscritas para o PNLD, trata-se de um dos objetivos específicos do processo de avaliação pedagógica. Uma vez que, esse objetivo específico é a única passagem que se refere ao preconceito e à discriminação na legislação do período analisado, mesmo esse período sendo recortado pós-lei 10.639/03.

Nesse sentido, cabe o questionamento: Por que a legislação brasileira para livro didático não possui prescrições mais específicas e mais aprofundadas de combate ao racismo, discriminação e preconceito? Essa pergunta não possui resposta casual, uma vez que o silêncio traz consigo algo que significa, que o inscreve em uma dada formação discursiva e reflete posicionamentos de uma determinada ideologia. Desse modo, a opção por não obter políticas específicas trata-se de uma escolha condizente com determinado direcionamento político, sendo grupo marginalizado pela política, vozes que não possuem autoridade e legitimidade no discurso.

Esse silenciamento torna-se discutível devido à própria legislação considerar o livro didático fundamental difusor do conhecimento no cotidiano escolar e

*SD14: considerar ser a educação um direito de todos e um dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e*

*sua qualificação para o trabalho, de acordo com o estabelecido na Constituição Federal.*

*SD15: considerar as diversidades sociais e culturais que caracterizam a população e a sociedade brasileira, demandando a garantia de oportunidades e a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos na escola.*

Sendo o racismo é uma das principais celeumas da contemporaneidade, é no mínimo intrigante pensar que aja somente uma prescrição que o rechace na legislação específica para o livro didático. Apresentar critérios nos editais, não significa que a legislação esteja isenta de tal ação, visto que a maioria das pesquisas apresentadas nos programas de pós-graduação do país que estudaram a interface racismo e livros didáticos aponta para a existência dessa mazela nas obras e a necessidade de adequações na própria política.

Para Gomes (2010), o foco agora são as reivindicações de intervenção política: a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente à desigualdade racial reivindicando do mesmo a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado.

Dessa forma, considero que se torna imprescindível a intervenção estatal na promoção e incentivo de medidas que excluam livros didáticos que contenham princípios racistas para que não cheguem às mãos da maioria das crianças de todo país. Essas medidas são necessárias por causa das condições de exclusão e marginalização da população negra nos livros didáticos, negligenciar ou tratar essas questões de maneira subentendida ou a grosso modo configura-se como mais um incentivo a reprodução e legitimação de preconceitos e discriminações.

Cabe ao Estado, segundo a Constituição Brasileira, Art 205, garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais (2004), afirmam que sem a intervenção do Estado, os postos a margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.



Nesse sentido, percebe-se que não basta proibir a discriminação, o preconceito e o racismo na legislação do livro didático, torna-se necessário estipular parágrafos específicos que garantam o respeito e a integração da cultura e da história africana e afro-brasileira. Ao estabelecer a política de não representar o/a negro/a de maneira positiva, acaba estipulando um silenciamento que não pode ser avaliado ingenuamente, mas como uma forma de censura/apagamento das questões etnicorraciais.

Dessa forma, como uma medida de inclusão social, ciente de que existem grandes disparidades em relação aos grupos marginalizados principalmente no que se refere à população negra, a política careceria prever na legislação uma espécie de ação afirmativa que repare a exclusão cultural, histórica, política, social e econômica da população negra no livro didático a fim de combater os efeitos cumulativos das discriminações ocorridas ao longo do tempo. Dessa forma, seria equitativo adotar:

- a) Cota mínima de representação de figuras humanas negras nas ilustrações dos livros didáticos;
- b) Cota de textos literários de autores afro-brasileiros e africanos;
- c) Obrigatoriedade de representação positiva da população negra em situações cotidianas.

Nessa perspectiva, a sugestão de tais atitudes está atrelada a consciência de que a falta de referenciais positivos prejudica a formação integral da criança, pois o livro didático se destina a alunos/as e professores/as das instituições públicas, sendo, ainda, as escolas obrigadas a garantir o acesso e a utilização das obras distribuídas por esses/as alunos/as, inclusive fora do ambiente escolar no caso dos materiais designados para uso individual.

A construção de uma representação positiva é necessária para conduzir à reflexão que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não houve um discurso articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade ‘branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores de cores de pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros portadores da pigmentação escura. Essa história conhecemos bem: esses povos foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano (MUNANGA, 2004).

Por isso, nas questões raciais as ações, considerando a omissão como uma ação com fins definidos, possuem consequências prejudiciais, pois a ação estatal de não efetivar uma política do livro didático que não represente positivamente da população negra é condição para o fortalecimento do ideal do branqueamento, com fontes no século XIX, presumindo uma superioridade da raça branca e uma inferioridade inata das outras raças.

Nessa linha de silenciamento, analiso o decreto 7.084, de janeiro de 2010 que apresenta as diretrizes do PNLD:

*SD16: São diretrizes dos programas de material didático:*

- I- respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;*
- II- respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;***
- III- respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;*
- IV- respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e*
- V- garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.*

Considerando esses elementos grifei um ponto de grande relevância devido ao recorte apresentado sintetizar as diretrizes de todo o PNLD, a parte realçada */respeito às diversidades sociais, culturais e regionais/*, não menciona o respeito à diversidade etnicorracial do país como uma diretriz do programa. Numa compreensão, oferece a construção de que o Brasil não apresenta uma diversidade racial, remetendo a ideia de que vive-se em uma democracia racial. Essa perspectiva política induz a vieses racistas e discriminatórios os documentos oficiais (Editais e Guias) elaborados a partir dessas diretrizes orientadoras.

Nesse mesmo sentido, analisei os Guias do Livro Didático que são documentos compostos por resenhas e separados por área do conhecimento, elaborados pela Secretaria de Educação Básica para orientarem os/as professores/as na escolha dos livros didáticos na escola. A partir de 2007, os guias passaram a incluir apenas as resenhas das coleções aprovadas. Nas resenhas, os professores encontram uma breve descrição do conteúdo de cada obra, assim como sua organização. O cerne de cada resenha são os comentários a respeito dos principais critérios da avaliação, tanto os critérios comuns quanto os específicos (SAMPAIO e CARVALHO, 2010).

A seguir realizei recortes dos guias dos livros didáticos de 2010 do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), para saber qual o lugar das relações etnicorraciais nesse material distribuído pelo PNLD para orientação do processo de escolha na escola. O primeiro analisado foi o Guia do Livro Didático de Alfabetização e Letramento/Língua Portuguesa, observe a sequência recortada do tópico “*O que as coleções do guia oferecem como apoio didático para o processo de letramento e alfabetização iniciais?*” dos aspectos gerais analisados nas coleções:

*SD17: Os temas, predominantemente ligados ao universo infantil, põem em cena contextos culturais diversificados, ainda que o ponto de vista da classe média das grandes e médias cidades seja praticamente o único presente. De animais, brinquedos e brincadeiras, higiene pessoal e amizade a meio-ambiente, diversidade étnica e solidariedade, as coletâneas dão ensejo a discussões e debates que, bem conduzidos em sala de aula, podem colaborar significativamente para a formação do aluno e para a construção da cidadania.*

Essa sequência aborda as questões raciais de maneira superficial e no entremeio de higiene pessoal e brinquedos, desqualificando a importância do tema para a formação e afirmação identitária do/a aluno/a. Além da desqualificação do tema, essa é a única menção dentro do corpo textual em que o guia aborda as relações etnicorraciais, mesmo esse documento sendo resultado de um processo de avaliação pedagógica do PNLD. Cabe lembrar que o livro de Língua Portuguesa se configura como uma das obras mais utilizadas nas escolas públicas, principalmente no Ensino Fundamental I, por ser um período em que as crianças estão em fase de aquisição da leitura e da escrita.

A negligência do aspecto etnicorracial na elaboração do guia permite inferir que pouco foi considerado no processo de avaliação pedagógica, sendo Língua Portuguesa, área que abarca as literaturas, uma das áreas especialmente recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, conforme aponta as diretrizes: o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se desenvolverá no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízos as demais.

Na ficha avaliativa, disponibilizada ao final do guia, encontrei dois pontos denominados de atitudes, observe a figura recortada que demonstra as atitudes que

devem ser contempladas no Livro Didático de Alfabetização e Letramento/Língua Portuguesa:

**Figura 05: Recorte das Atitudes que devem ser contempladas no Livro Didático de Alfabetização e Letramento**

<b>CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ÉTICA PLURAL E DEMOCRÁTICA, POR MEIO</b>		<b>1/0</b>
60.	da representação da diversidade étnica, regional e cultural brasileira (no vocabulário e em textos e imagens).	
61.	da discussão de atitudes preconceituosas e estereótipos.	

**Fonte: Guia do Livro Didático de Alfabetização e Letramento/Atitudes 2010**

Essa figura é a parte da ficha avaliativa dedicada as relações etnicorraciais, como pode ser observado apenas dois critérios são contemplados, mesmo sendo que a área de Língua Portuguesa é uma das áreas mais recomendadas pela Lei 10.639/09 e em contraste a isso uma das que menos possui prescrições relacionadas às questões raciais no guia do Livro didático.

O Guia do livro didático de Matemática foi o que mais surpreendeu na negligência aos estudos das relações etnicorraciais, pois somente traz o trecho obrigatório do Edital do PNLD na observância de preceitos legais e jurídicos, no que diz respeito aos princípios éticos e de cidadania. Fora isso, possui um item na ficha avaliativa com a mesma inscrição obrigatória apresentadas nos editais, como pode ser conferido na figura a seguir:

**Figura 06: Recorte da ficha de avaliação dos livros didáticos de Matemática**

6 – Os textos e as ilustrações da coleção são livres de preconceitos ou estereótipos que levem a discriminações de qualquer tipo.	S	N
Justificativa		

**Fonte: Guia do Livro Didático de Matemática 2010 do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)**

A negligência evidenciada ao tratar essas questões no guia do livro didático e, conseqüentemente, no próprio livro, traduz os entraves apresentados pela área na

implementação Lei 10.639/03, na medida em que sustenta a visão que a matemática estaria de fora do ensino de história e cultura afro-brasileira. Vale ressaltar, que tal visão diverge da prevista em lei e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais salientando que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar não somente em áreas específicas.

No Guia do Livro Didático de Ciências de 2010 do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), destaquei as seguintes sequências discursivas que trazem critérios de avaliativos das obras:

*SD18: Cidadania e ética destaca a importância que a coleção atribui a uma postura de respeito às leis e às diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero e de religião; ao debate sobre a Ciência e sua ética; e às discussões na sociedade com implicação no exercício da cidadania.*

*SD19: 28. A coleção respeita a diversidade econômico-social, cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa ou qualquer outra forma de manifestação individual e coletiva, evitando estereótipos e associações que depreciem determinados grupos ou que desvalorizem a contribuição de todos os diferentes segmentos da sociedade?*

Esse guia traz a diversidade etnicorracial dentro do corpo do texto como um critério avaliativo, além de abordar nas coleções o diagnóstico de como a diversidade etnicorracial foi abordada ao longo dos livros da coleção, porém sem maiores aprofundamentos.

No guia do livro didático de geografia observei que os critérios relativos as relações etnicorraciais não foram mencionados na apresentação do guia nem na caracterização geral da obra em que são apresentadas as abordagens temática, metodológica e conceitual. Porém, observei na análise do guia que os seguintes critérios foram utilizados na avaliação, conforme recorte da ficha avaliativa:

**Figura 07: Recorte da ficha avaliativa do Guia do Livro Didático de Geografia 2010-2012/Construção da Cidadania**

<b>CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA</b>		
15. Está isenta de preconceitos, ou indução a preconceitos, relativos às condições regionais, socioeconômicas, étnicas, de gênero, religião, idade ou outra forma de discriminação?	Não	Sim
<p>♦ Se não atende ao edital, justificar e apontar a(s) ocorrência(s).</p>		

**Fonte: Guia do Livro Didático de Geografia do Ensino Fundamental 2010-2012 (1º ao 5º ano)**

Nos critérios das ilustrações foi contemplada a reprodução adequada da diversidade étnica, pluralidade social e cultural do país, reportando ao enunciado base de não representar preconceitos e estereótipos. Conforme a figura a seguir:

**Figura 08: Recorte da ficha avaliativa do Guia do Livro Didático de Geografia 2010-2012/Ilustrações**

34. Reproduzem adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos?	Não	Sim	
		S	P

**Fonte: Guia do Livro Didático de Geografia do Ensino Fundamental 2010-2012**

Os dois critérios apresentados e suas abordagens coleção a coleção apresentados no guia são importantes, mas não suficientes para uma avaliação pedagógica que assegure uma abordagem significativa da história e cultura africana e afro-brasileira, pois essas questões são estruturais para a compreensão da formação do povo brasileiro, para a constituição do Brasil enquanto uma nação democrática, justa e igualitária.

De acordo com Anjos (2005), abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira na geografia significa estabelecer e reconhecer outras perspectivas para uma compreensão do tráfico, da escravidão e da diáspora africana como elementos formadores da configuração do mundo contemporâneo, constitui pressuposto básico para traçar um contexto mais adequado do papel das culturas negras na configuração espacial do território e do povo brasileiro. Preconizamos que essas questões estruturais são fundamentais para se compreender, ter respeito e valorizar as diferenciações étnicas e culturais existentes no país.

Assim, dialogando com esse autor

a geografia assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural, sobretudo no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais, assim como aponta as espacialidades das desigualdades e exclusões. A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial (ANJOS, 2005; p.176).

Já o Guia do Livro Didático de História de 2010 do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) foi o documento que mais apresentou indicações, orientações e respeito a Lei 10.639/03 e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais. Ainda, traz um informativo da 10.639/03 como um marco na área de História:

*D20: Outro marco, com forte impacto na área de História, foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639 de 2003 e Lei nº 11.645 de 2008, sobre a obrigatoriedade da História e da Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas como conteúdo escolar, bem como as decisões legais contra a discriminação e preconceito. Tal perspectiva procura reforçar a imagem positiva de povos afrodescendentes e indígenas, tanto para que as práticas racistas sejam evitadas quanto para que esses grupos se reconheçam positivamente na História Nacional (P.11).*

A sequência traz a ideia da representação de imagem positiva dos/as afrodescendentes e indígenas como condição para evitar práticas racistas. Pois, um

livro didático que não respeite essa perspectiva pressupõe consensualidade com padrões racistas presentes na sociedade, reproduzindo falsas desigualdades raciais como se fossem naturais. Do mesmo modo, outros pontos relevantes para a área de História são abordados nesse guia:

*SD21: A área de História incorpora os princípios de convívio democrático, como o respeito, a ética e o reconhecimento da diversidade visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (Edital PNLD 2010, Introdução, p.29), compreendendo a luta contra a discriminação e o preconceito de nossa sociedade (p.13).*

*SD22: Constataram-se também, em vários níveis, problemas para a inclusão de conteúdos referentes à História e às Culturas Afro-brasileira e Indígena, tais como a ocorrência de tratamento não-histórico na abordagem dos direitos fundamentais da pessoa humana, o que dificulta a percepção do significado das lutas pela instituição e reconhecimento de direitos desses grupos; a naturalização da escravidão e a participação dos negros identificada exclusivamente a essa instituição; a manifestação de preconceitos pela ausência de elementos que permitam a identificação e a compreensão histórica de situações de conflitos, de desigualdades, de dominação e de movimentos de lutas e resistência; ou, ainda, da desconsideração da heterogeneidade em ambos os grupos – indígenas e afrodescendentes - aparecendo enquanto povos únicos, não tendo suas diversidades étnico-culturais reconhecidas (p. 16).*

As SD21 e SD22 demonstram como ocorreram as análises das coleções didáticas e os principais problemas encontrados pelos avaliadores. Dessa forma, destaquei dois problemas centrais, como pontos para aprovação no que tange às relações etnicorraciais /a abordagem da luta histórica do povo negro e suas atuações na sociedade/ que contribuem significativamente para afirmação da identidade negra, proporcionando uma reflexão sobre as relações etnicorraciais no ambiente escolar; e, a desconstrução da ideia da /naturalização da escravidão/ e da consequente inferioridade do negro, rechaçando uma orientação pedagógica etnocêntrica, legitimadora e reprodutora das desigualdades raciais na sociedade.

Além da consideração desses critérios nos textos e atividades, na avaliação pedagógica das coleções da área de história, também foram analisadas as ilustrações, como podemos observar na SD23, a seguir:



SD23: *Quanto à discriminação, no que concerne à iconografia, é preciso observar duas situações diferenciadas: a primeira, quando as imagens de afrodescendentes e indígenas, e às vezes de mulheres, são apresentadas em posições sociais subalternas – com frequência bem maior do que quando aparecem em situações socialmente privilegiadas – pois se considera que, trabalhadas de forma contínua ao longo do livro, reforçariam preconceitos estabelecidos; a segunda, quando há a ausência completa de representantes dos grupos étnicos nas imagens (ilustrações, fotografias, gravuras, desenhos, pinturas), não refletindo a diversidade étnica da sociedade brasileira (p.16).*

Esses problemas encontrados na avaliação das ilustrações das coleções didáticas de História são problemas recorrentes que afetam todas as áreas do conhecimento. Abaixo seguem recortes das fichas avaliativas disponíveis no guia do livro didático de História. Em síntese, são os critérios utilizados na avaliação das coleções didáticas já descritas no corpo textual:

**Figura 09: Recorte da ficha de avaliação dos livros didáticos de História/Desenvolvimento de ações positivas à cidadania**

<b>74</b>	Promove positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder
<b>75</b>	Aborda a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária.

**Fonte: Guia do Livro Didático de História 2010 do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)**

Os critérios descritos na figura têm como fundamento os critérios de qualificação dos editais do PNLD já analisados nesse capítulo. A relevância da abordagem desses critérios “não se restringe a população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004; p. 17).

**Figura 10: Recorte da ficha de avaliação dos livros didáticos de História/ Observância aos preceitos legais e jurídicos**

<b>Observância aos preceitos legais e jurídicos</b>	
<b>76</b>	Contempla conteúdos referentes à "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena", conforme disposto no Art.26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008
<b>77</b>	Está isenta de preconceitos de condição regional, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, linguística e de qualquer outra forma de discriminação

**Fonte: Guia do Livro Didático de História 2010 do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)**

O guia da área de história é o único que contempla no critério 76, apresentado na figura acima, a Lei 10.639/03 como um critério avaliativo explícito, além de ser o que mais traz elucidações sobre a lei durante todo o documento. Isso significa, ao menos na área de história, o reconhecimento da importância do povo negro conhecer a sua contribuição na construção da nação brasileira. Porém, vale ressaltar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais (BRASIL, 2004), que é preciso ter clareza que o Art. 26-A acrescido à lei 9.394/06 provoca bem mais que a inclusão de novos conteúdos, exigem que se repensem relações etnicorraciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas pelas escolas.

**Figura 11: Recorte da ficha de avaliação dos livros didáticos de História/Observância aos preceitos legais e jurídicos nas ilustrações**

<b>Observância aos preceitos legais e jurídicos</b>	
<b>80</b>	As ilustrações estão isentas de indução ou reforço a preconceitos e estereótipos e reproduzem a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país.

**Fonte: Guia do Livro Didático de História 2010 do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)**

O critério avaliativo das ilustrações adquire importância na medida em que integra significativamente os livros didáticos, despertando e promovendo a aprendizagem, principalmente, em alunos/as que estão na fase de aquisição da leitura. Por isso, a necessidade de estabelecer critérios para que as ilustrações não carreguem nenhum tipo de discriminação ou preconceito.

Portanto, nas análises apresentadas dos guias do livro didático caminhei entre o dito, correspondente a área de história que melhor trabalhou as relações etnicorraciais na avaliação pedagógica, além de explicitar no guia de maneira acessível ao/a professor/a oferecendo ao tema a devida importância; entre o meio-dito, correspondente as áreas de ciências e de geografia que não deixou de abordar o tema, mas não tratou de forma aprofundada mesmo considerando-as nas avaliações pedagógicas, o meio dito trata-se de uma forma de minimizar e desarticular a luta pela implementação de alternativas mais eficazes de respeito à diversidade racial, uma vez que oferece o efeito de sentido que as reivindicações dos movimentos foram atendidas. Observa-se uma política de silenciamento nos guias de Língua Portuguesa e de Matemática, pois não atribuíram a devida importância ao tema, demonstrando uma perspectiva de negação/apagamento das discussões sobre as relações etnicorraciais nos livros didáticos.

### 3.3.1 A reprodução e legitimação de preconceitos e discriminações nos documentos oficiais

Este tópico é dedicado ao desenvolvimento de uma ideia que associa pesquisas já realizadas com os resultados dos dados coletados e produzidos nos neste capítulo. As pesquisas selecionadas para essa análise remetem ao estado da arte de teses e dissertações apresentado no Capítulo I. A sua escolha justifica-se por tratar-se de pesquisas que conseguem abarcar os problemas mais recorrentes nos livros didáticos referentes à população negra.

**Quadro 04: Principais problemas encontrados em pesquisas e a contribuição dos documentos oficiais**

Tese ou dissertação	Problema Encontrado na Tese ou Dissertação	Contribuição dos documentos oficiais
“O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de primeiro Grau, nível I”, de Ana Célia da Silva (1988)	Presença predominante do branco e do seu contexto histórico-cultural.	Não estipulam cotas de participação de personagens negros nos textos, bem como não prevê a instituição de uma quantidade mínima de representações de pessoas negras nas ilustrações.
“As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes”, de Ana Célia da Silva (2001)	São representados como minoria e como cidadãos abstratos, sem uma cultura específica da sua raça/etnia, sugerindo uma assimilação.	Não determinam a apresentação da cultura afro-brasileira do jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado no dia-a-dia.
“A representação do negro em livros didáticos de língua portuguesa”, de Luciana Maria Crestani (2002)	As formas de representação dos sujeitos negros nos textos dos livros didáticos não estão contribuindo para a construção de uma ética democrática e plural, objetivo a que visam os critérios instituídos pelo MEC. Ao contrário, dissimuladamente, os livros didáticos continuam a difundir preconceitos que mantêm e até reforçam a estrutura discriminatória da sociedade brasileira.	Não estabelecem critérios específicos na legislação, propiciando uma forma silenciada do preconceito e da discriminação. A representação positiva do povo negro é colocada nos Editais do PNLD como forma de classificação ou qualificação da coleção e não como critério eliminatório.
“Relações raciais nos livros didáticos de língua portuguesa” de Paulo Baptista da Silva (2005)	Naturaliza a dominação branca e estabelece os personagens brancos como interlocutores potenciais dos textos; Estigmatiza o personagem negro, situando-o como <i>out-group</i> , mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais e reafirma tendência a passificação dos personagens negros, mantidos como dependentes, sem acesso à fala e com menor possibilidade de ação nas tramas.	Não estabelecem a obrigatoriedade de demonstrar a participação dos afrodescendentes na formação da cultura brasileira. Por isso, é necessário que medidas prevejam explicitamente na legislação, nos editais e nos guias tais questões. Não obrigam a apresentação da literatura afro-brasileira e africana nos livros de Língua Portuguesa.

<p>“A representação da diversidade etnicorracial no livro didático do Ensino Fundamental Brasileiro”, de Renata Queiroz (2008)</p>	<p>Veiculam preconceito explícito, através de imagens e ilustrações, marcadas por sexismo, racismo e manifestações de intolerância. Grupos formados somente por pessoas brancas. Veiculam preconceito de modo sutil e são reforçadoras do mito da democracia racial e da suposta equidade entre gêneros, mesmo quando aparentemente neutras: preconceitos antigos, com nova roupagem.</p>	<p>Não estabelecem qualquer tipo de sanção aos guias dos livros didáticos que negligenciam as relações etnicorraciais, aos avaliadores pedagógicos e nem aos autores e editoras que construíram e reproduziram um livro didático racista, sexista e intolerante.</p>
--	---	--

O primeiro problema destacado nos estudos sobre os livros didáticos trata-se da presença predominante do branco e do seu contexto histórico-cultural, esse problema foi tratado em 1988 por Ana Célia da Silva, entretanto perdura até os dias atuais, uma vez que o PNLD não prevê nenhuma medida específica para atenuar ou solucionar esse problema. Isso significa que as medidas universalistas adotadas até o presente momento não deram conta de acabar com representações negativas dos grupos desigualmente tratados historicamente no livro didático.

Dessa forma, tornam-se prementes políticas de reparação que estipulem cotas de participação de personagens negros/as nos textos, bem como a instituição de uma quantidade mínima de representações de pessoas negras nas ilustrações, sendo essas representações positivas para que a criança se reconheça e se orgulhe do seu pertencimento racial, não como vem sendo representados em situação social inferiorizada, estereotipando em seus traços físicos ou animalizados. No caso das ilustrações, seria uma medida análoga ao que ocorre na Constituição do Estado da Bahia, no Art.289, “sempre que for veiculada publicidade estadual com mais de duas pessoas, será assegurada a inclusão de uma da raça negra”, garantindo uma paridade ao menos nesse quesito.

No quadro 03, outros problemas são apresentados anos depois pela mesma autora, na qual os/as negros/as são representados/as como minoria e como cidadãos/ãs abstratos/as sem uma cultura específica da sua raça/etnia. A política contribui para reprodução desses problemas, a partir do momento em que não obriga a apresentação da cultura afro-brasileira do seu “jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado no dia-a-dia, negligenciando o reconhecimento da demanda

afro-brasileira por reparação, valorização e afirmação de direitos” (BRASIL, 2004; p.22). Somente traz repetições do mesmo critério que o livro didático não deve apresentar discriminações de qualquer tipo, mas não diz como a população negra deve ser representada, uma falha que abre brechas para a negação da importância do povo negro na formação social e cultural do país.

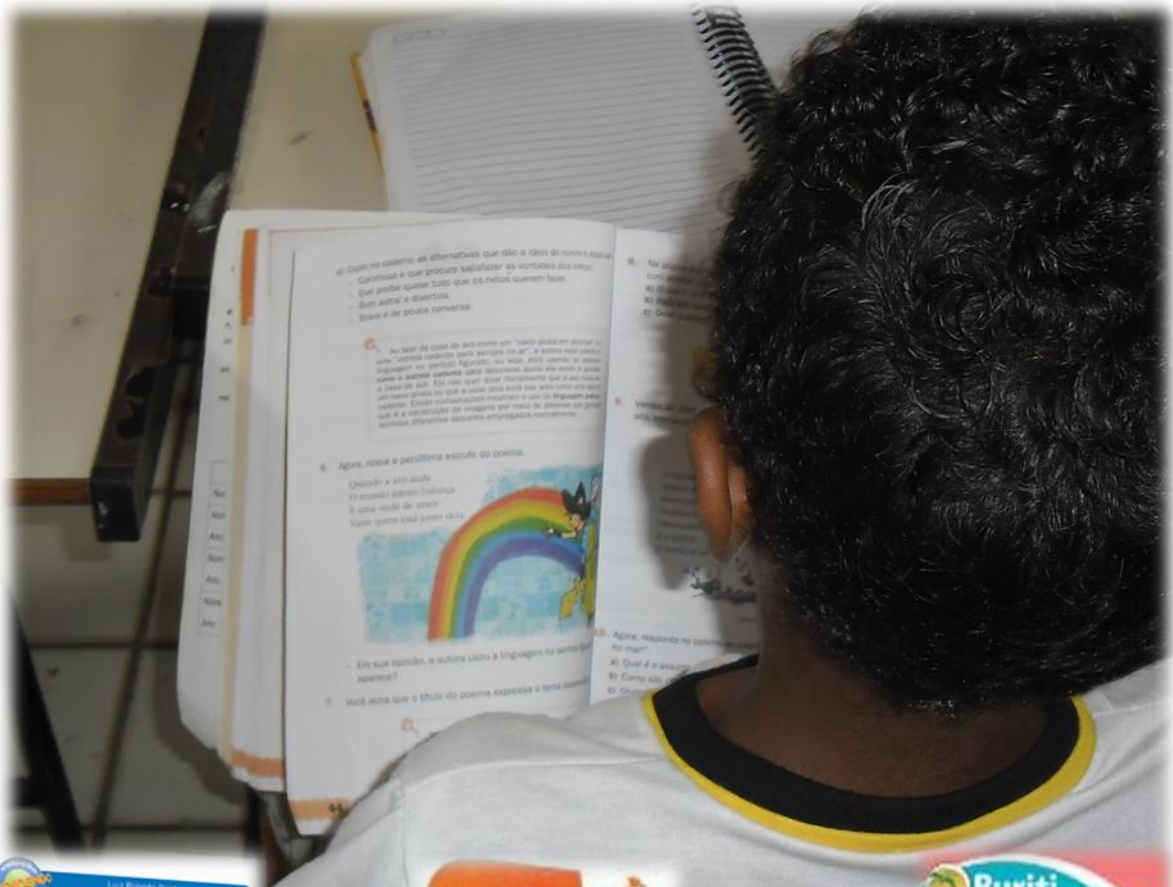
O terceiro problema apresentado no quadro 03 refere-se às formas de representação dos/as sujeitos/as negros/as nos textos dos livros didáticos, as quais não estão contribuindo para a construção de uma ética democrática e plural, objetivo a que visam os critérios instituídos pelo MEC. Ao contrário, dissimuladamente, os livros didáticos continuam a difundir preconceitos que mantêm e até reforçam a estrutura discriminatória da sociedade brasileira. Isso ocorre porque não são estabelecidos critérios específicos na legislação, propiciando uma forma silenciada do preconceito e da discriminação, pois a representação positiva do povo negro é colocada nos Editais do PNLD como forma de classificação ou qualificação da coleção e não como critério eliminatório. Reforçando, nas palavras de Cavalleiro (2005) a abundância de estereótipos negativos sobre os/as negros/as permitem as crianças negras negação de sua identidade racial e busca cada vez mais aproximar-se das características que as aproximam do branco.

Os problemas apresentados por Silva (2005) demonstram que os livros didáticos naturalizam a dominação branca e estabelecem os personagens brancos como interlocutores potenciais dos textos. Ainda, estigmatizam o/a personagem negro/a, situando-o/a como *out-group* (grupo dos outros), mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais e reafirma tendência a passificação dos/as personagens negros/as, mantidos como dependentes, sem acesso à fala e com menor possibilidade de ação nas tramas. A contribuição dos documentos oficiais advém de não estabelecer a obrigatoriedade em demonstrar a participação dos afrodescendentes na formação da cultura brasileira, apenas afirma que os livros devem observar a Lei 10.639 e o Parecer 03/2004. Entretanto, são necessárias que essas questões sejam previstas explicitamente na legislação, nos editais e nos guias, já que essas observâncias não estão sendo respeitadas. Além de prever a inclusão da literatura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de Língua Portuguesa, para garantir o direito da criança de apropriação do universo simbólico do continente africano e da construção de uma visão positiva do seu pertencimento racial.

Os últimos problemas apresentados referem-se à veiculação de preconceitos explícitos, através de imagens e ilustrações, marcadas pelo racismo e manifestações de intolerância. Apresentam grupos formados somente por pessoas brancas veiculando o preconceito de modo sutil, reforçando, assim, o mito da democracia racial, mesmo quando aparentemente neutras: preconceitos antigos, com novas roupagens.

Portanto, a partir das análises apresentadas, percebo que os documentos contribuem para a reprodução e legitimação de representações negativas do/a negro/a a partir do momento em que não estabelecem qualquer tipo de sanção aos avaliadores pedagógicos que aprovaram as obras, aos autores e editoras que construíram e reproduziram um livro didático racista e intolerante que depõem contra a democracia, a igualdade e justiça social do país.

# Capítulo 4





## IV

---

**COM A PALAVRA, A PROFESSORA: O *HABITUS* NOS DISCURSOS RACIAIS NO PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA<sup>4</sup>**

*“Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões”.*  
(Manoel de Barros, 1998).

Este capítulo emerge da compreensão de que a análise dos discursos raciais da política nacional do livro didático possui dois eixos estruturantes de análise: os documentos oficiais (Editais, Guias, Legislação), analisados no capítulo anterior, e os/as professores/as que participam do processo de escolha do livro didático e o utilizam na escola. Nesse sentido, compreendendo as professoras como agentes da política nacional do livro didático, analiso as regularidades dos discursos sobre efeitos subjetivos dos processos sociais assumidos pelas professoras da Escola Batista Teosópolis em seus enunciados sobre as relações etnicorraciais. Dessa forma, inicialmente apresento as percepções enunciadas nos questionários e no grupo focal sobre a utilização do livro didático e suas concepções sobre o processo de escolha do livro didático na escola para abarcar o lugar das relações etnicorraciais nesse processo.

Para início de conversa, abordo o papel dos/as professores/as na política, considerando-as como agentes que agem a partir de um *habitus*, ou seja, uma espécie de senso prático, constituídos pelo Estado enquanto estrutura organizacional e instância reguladora de práticas. Pois, o Estado exerce permanentemente uma ação formadora, através de todos os constrangimentos e das disciplinas corporais e mentais que ele impõe uniformemente ao conjunto dos agentes (BOURDIEU, 2005).

Nesse sentido, o Estado possui mecanismos de regulação instituídos simbolicamente para educar o consenso com o efeito da dominação simbólica exercendo não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos

---

<sup>4</sup> Título inspirado no livro “Com a palavra, o autor”, de Sampaio (2010).

esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 1994).

Dessa forma, a política nacional do livro didático educa os/as professores/as, tratando o livro didático recorrentemente associado à qualidade da educação, construindo o sentido de que a obtenção e o uso do livro seja condição necessária para uma educação de qualidade. Como é possível observar:

Considerando ser a educação um direito de todos e um dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, de acordo com o estabelecido na Constituição Federal. Considerando os propósitos de universalização, valorização e melhoria do ensino, emanados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Resolução nº 03 de 14 de janeiro de 2008).

De acordo com essas considerações, o livro didático é associado a uma educação de qualidade, sendo que assume uma condição privilegiada dentro do espaço escolar, promovendo uma espécie de obrigatoriedade do/a professor/a em adotar e utilizar o livro didático em sala de aula. Entretanto, essa obrigação não se exerce pela força bruta e sim pelo convencimento. Nesse sentido, algumas considerações da apresentação do Guia do Livro Didático (GLD) de 2010 e das Resoluções reforçam o sentido da indispensabilidade desse recurso:

O LD, em qualquer disciplina, é um instrumento fundamental (às vezes praticamente único) do acesso da criança à leitura e à cultura letrada (GLD, 2010, p.32).

Considerando ser o livro didático um direito constitucional do educando, e a importância da participação do professor no processo de escolha dos livros, em função do conhecimento da realidade do aluno e da escola (...) (Resolução 4 de agosto de 2006).

Considerando ser o livro didático um recurso básico para o aluno, no processo ensino-aprendizagem (...) (Resolução nº038 de outubro de 2003, nº 001 de 15 de janeiro de 2007).

Nesse sentido, os documentos oficiais proporcionam a noção ao/a professor/a de que a recusa se constituiria como uma violação do direito do/a educando/a, pois esse material se configura, segundo o MEC, como um recurso básico de ensino-aprendizagem. Outras questões também influenciam consideravelmente na utilização do livro didático, pois funciona, em diversas vezes, como único recurso devido às adversas condições de trabalho oferecidas aos/as professores/as e as condições socioeconômicas dos/as alunos/os das escolas públicas. Essas condições e as constantes afirmações estatais se tornam propícias para instituir o livro didático como uma espécie de condicionador das escolas públicas de todo país, fazendo com que os/as professores/as adaptem suas práticas às condições de existência objetivas.

É dentro desse panorama que o MEC/FNDE afirma e constrói a ideia da obrigatoriedade da participação do/a professor/a no processo de escolha dos livros didáticos, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida, de acordo com os seus critérios. A principal alegação decorre do conhecimento da realidade do aluno e da escola, atribuindo aos/as professores/as as obrigações de:

- a) Participar da escolha dos títulos para a respectiva escola, dentre aqueles relacionados no guia de livros didáticos distribuído pelo FNDE; e
- b) Observar, no que se refere ao processo de escolha, a proposta pedagógica e a realidade específica da sua escola (Resolução nº 030 de 04 de agosto de 2006 e Resolução nº 60 de 20 de novembro de 2009).

As escolas também são delegadas obrigações quando participantes do PNLD (Resolução nº 030 de 04 de agosto de 2006/ 03 de 14 de janeiro de 2008/ reescritas pela Resolução nº 60 de 20 de novembro de 2009) observem as principais atribuições:

Viabilizar a escolha dos livros didáticos com efetiva participação de seu corpo docente e dirigente, registrando os títulos escolhidos (em 1ª e 2ª opção, de editoras diferentes) e as demais informações requeridas no sistema disponibilizado pelo FNDE na internet;  
Promover ações para a conscientização de pais e alunos quanto à necessidade e importância da conservação e da devolução do livro;

Promover ações eficazes para garantir o acesso, o uso, a conservação e a devolução dos livros didáticos reutilizáveis pelos alunos, inclusive promovendo ações para conscientização de alunos, pais ou responsáveis; e

Promover o remanejamento das obras excedentes não utilizadas pela escola para atender outras unidades com falta de material.

Nesse processo de normatização, a escola funciona como um vigia, isto é, como uma sentinela dos/as professores/as para garantir que a escolha e o uso do livro didático aconteçam efetivamente e de acordo com as normas estabelecidas. Portanto, a participação dos/as professores/as configura-se como uma criação de *consensus* e a forma como essa participação é abordada pelo MEC/FNDE se constitui como uma dominação simbólica, construindo o sentido de que o/a professor/a seja peça-chave e com poder decisório para a efetivação da política. Nessa linha de criação de *consensus* e de dominação simbólica, emerge o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2005b), por ser capaz de demonstrar como as disposições discursivas políticas e raciais estruturam as práticas desses/as professores/as no processo de escolha do livro didático, uma vez que todos os discursos abordados, ao longo desse capítulo, estão entrelaçados com as formas de ver, julgar e agir dos/os professores/as sobre suas assimilações da realidade política e racial.

#### 4.1 O CENÁRIO: A ESCOLA BATISTA TEOSÓPOLIS

A Escola Batista Teosópolis é o cenário em que ocorreu a coleta e produção dos discursos veiculados pelos/as professores/as sobre o processo de escolha dos livros didáticos, além de ser o espaço que integra cotidianamente suas realidades e aonde os sujeitos da pesquisa se constituem professore/as na prática. Além disso, essa instituição compõe parte de minha experiência com a educação, experiências que ajudaram a configurar, de algum modo, o meu entendimento sobre educação, posições políticas e práticas pedagógicas.

Nesse horizonte, trago algumas considerações sobre essa escola para caracterizá-la no âmbito da pesquisa. Dessa forma, priorizei inicialmente o contexto

em que está inserida por se localizar na comunidade do bairro São Pedro numa zona periférica da cidade de Itabuna-BA, sendo formada em grande parte por trabalhadores (as) dependentes de empregos temporários que vivem com renda inferior a um salário mínimo por mês, a outra parte, minoritária, é formada por famílias assalariadas e pequenos comerciantes. Vale ressaltar que além de conviver com a pobreza, a população dessa localidade ainda é assolada diariamente pelos altos níveis de criminalidade.

A instituição é de pequeno porte, conveniada a rede municipal de Itabuna e atende aos/as alunos/as do Bairro São Pedro e de alguns bairros circunvizinhos. Esse convênio é realizado pela Igreja Batista Teosópolis e a prefeitura, há cerca de vinte anos. A igreja é responsável pela oferta do estabelecimento físico e pelo fornecimento de água e energia, sendo os recursos humanos oferecidos pela prefeitura. No âmbito organizacional de recursos humanos, a prefeitura oferece seis professoras, uma diretora, uma secretária, três coordenadoras pedagógicas e duas funcionárias para apoio.

No que se refere ao espaço físico da instituição, possui três salas de aula, uma secretaria, dois banheiros e um porão, utilizado atualmente como sala de informática. Nesse sentido, posso enfatizar que o espaço é explicitamente inadequado para as atividades educativas tratando-se de uma construção adaptada, uma vez que a escola e a igreja funcionaram concomitantemente durante quase vinte anos, como podemos observar na imagem abaixo a escola ainda tem o nome da igreja em sua fachada.

**Imagem 01: Escola Batista Teosópolis****Foto: Lívia Almeida**

A escola possui um total de 207 alunos/as matriculados/as em oito turmas distribuídos entre o Ciclo da Infância (CIN) e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA I)<sup>5</sup>, conforme quadro abaixo:

---

<sup>5</sup>A rede municipal de ensino de Itabuna é organizada por ciclos de formação, numa perspectiva que busca respeitar os princípios fundamentais: educação de qualidade, inclusão social, gestão democrática e valorização da cultura regional. Nesse sentido, e a escola pesquisada, após arrumação da Secretaria de Educação, passou desde 2010 a trabalhar somente com Ciclo da Infância (CIN)- Fase I, II e III, e com o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Fase I. Nessa concepção de organização escolar, o CIN é concebido como o período em que a criança está transitando do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas. O PROEJA é visto como uma modalidade que visa promover a inclusão social de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionando condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional e aumentar as taxas de escolarização.

**Quadro 5: Distribuição de Alunos/as por turma na Escola Batista Teosópolis**

Turno	Turmas			Total
	CIN I	CIN II	CIN II	
Matutino	CIN I	CIN II	CIN II	Total
	23	20	21	64
Vespertino	CIN I	CIN II	CIN III	Total
	23	21	24	68
Noturno	PROEJA I EST. 1	PROEJA I EST. 2	PROEJA I EST. 3	Total
	14	12	19	41
	PROEJA I EST. 1	PROEJA I EST. 2	PROEJA I EST. 3	Total
	21	02	07	30
			Total geral	207

**Fonte: Censo Escolar 2012**

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento relevante e norteador da prática pedagógica dos ambientes de ensino, a instituição possui os seguintes objetivos:

- Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso, o sucesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos críticos e participantes, capazes de agir para a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária;
- Fortalecer a integração família/escola/comunidade;
- Promover ações que possibilite a inclusão social e cultural dentro e fora do espaço escolar;
- Proporcionar subsídios para criação de estratégias de aprendizagem, que propicie ao sujeito a capacidade de construir seus conhecimentos, tornando-o um sujeito ativo, crítico, reflexivo e participativo, contribuindo para sua formação como cidadão e para mercado de trabalho;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural da comunidade local, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

O PPP foi elaborado em 2005, entretanto não foi encontrada nenhuma menção a lei 10.39/03 e nem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnicorraciais (Parecer 03/2004), mesmo o projeto sendo construído após essas determinações legais. No processo de coleta de dados para a caracterização da unidade escolar, questionei se a escola tinha algum problema na adoção tais determinações, a responsável pela instituição garantiu não ter dificuldades e nem empecilhos em abordar as relações étnicorraciais no trabalho pedagógico, mesmo a instituição sendo de cunho evangélico. Ainda, foi afirmado que a escola trabalhava constantemente as relações étnicorraciais durante o ano letivo, rechaçando a ideia da influência da Igreja Batista Teosópolis no pedagógico da instituição. Todavia, cabe salientar, que a instituição não comemora as festas juninas, sendo as outras festas escolares regadas a danças e recitais de músicas evangélicas, sugerindo uma dificuldade ao tratar as relações étnicorraciais dentro da escola, principalmente no que se refere às religiões de matriz africana.

#### 4.1.1 Quem são os/as sujeitos/as que aqui nos falam?

A inserção no campo de pesquisa é um momento tenso para as professoras e para a pesquisadora, no entanto, ter trabalhado na instituição e possuir laços estreitados possibilitou que a aplicação do questionário e o diálogo no grupo focal fluíssem satisfatoriamente, mesmo com alguns receios decorrentes de quando se fala em relações étnicorraciais.

As professoras que fizeram parte desse universo de investigação, selecionadas por meio de critérios previamente estabelecidos, já apresentados anteriormente, receberam nomes fictícios para preservar suas identidades e assegurar o seu bem-estar, sendo apenas divulgado com as devidas autorizações dados para a construção do perfil das professoras, o nome, foto e caracterização da instituição em que trabalham, conforme termos de consentimento do uso de documentos e uso de imagens.

Nessa pesquisa, contei com a participação voluntária de oito professoras no processo de aplicação do questionário, dentre estas, seis participaram do grupo focal, uma vez que a participação foi aberta e voluntária, conforme combinado com a



instituição e com as professoras no Termo de Consentimento Livre Esclarecido que assinaram. Com base nessas considerações, elaborei um quadro síntese para traçar um perfil das docentes que compuserem essa investigação, a partir dos dados de identificação autorizados.

**Quadro 06: Perfil das professoras que participaram da pesquisa**

<b>Professor/a</b>	<b>Formação</b>	<b>Etnia</b>	<b>Idade (em anos)</b>	<b>CH</b>	<b>Tempo de serviço (em anos)</b>
Joana	Pedagogia	Parda	40	20	22
Maria	Pedagogia	Negra	47	40	26
Ana	Magistério	Indígena	54	40	28
Tereza	História	Branca	32	20	13
Rosa	Pedagogia	Parda	42	40	23
Luzia	Magistério	Negra	45	40	21
Margarida	Magistério	--	61	40	20
Solange	Pedagogia	--	--	40	22

O quadro acima, criado como estratégia didática de apresentação de dados, sintetiza o perfil das professoras que participaram da pesquisa. De acordo com suas declarações, a maioria tem mais de vinte anos de profissão trabalhando com o Ensino Fundamental I, possuem carga horária, em média, de quarenta horas semanais. Possuem uma faixa etária acima de quarenta anos de idade, e, no que tange a escolaridade, cinco delas possuem curso superior, quatro em pedagogia e uma em história, e três possuem magistério. Em relação ao critério raça, duas se autodeclararam negras, duas pardas, uma indígena, uma branca e duas preferiram não informar.

Considerar a importância dessas professoras na pesquisa é estar ciente da singular parcela de contribuição desses sujeitos na efetivação da política nacional do livro didático, e, além disso, trata-se de considerar a emancipação política e a grande influência que estas profissionais têm na construção da cidadania e na formação dos/as educandos/as.

## 4.2 “COM LICENÇA, A PALAVRA É NOSSA”: O PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA E AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Este tópico de análise de dados buscou analisar o *habitus* dessas professoras para responder ao questionamento proposto, a saber: *Como os professores entendem a escolha do livro didático na escola e qual o lugar das relações etnicorraciais nesse processo?* Partindo desse pressuposto, iniciei buscando perceber qual utilização do livro didático, de que maneira escolhem esses livros e a importância que atribuem a esse processo. Em seguida, compreendendo a importância e como transcorreu o processo de escolha, parto para questões direcionadas as relações etnicorraciais, considerando as abordagens da escola sobre a Lei 10.639 e suas construções acerca dessas relações no processo de escolha.

### 4.2.1 O processo de escolha do livro didático na escola

Considerar a utilização do livro didático e como transcorreu o processo de escolha do livro didático na escola trata-se de uma abrangência necessária e adequada a essa pesquisa. Inicialmente, optei por questionar sobre a utilização do livro didático para identificar a importância desse recurso, como pressuposto para a realização criteriosa do processo de escolha.

Nesse sentido, busquei nos primeiros questionamentos saber como as professoras utilizam os livros didáticos em sua prática pedagógica cotidiana:

SD24: Joana - *Utilizamos os livros a partir dos temas que estiverem sendo trabalhados. Como a nossa metodologia de trabalho é baseada na pedagogia de projetos o livro didático vem como **instrumento auxiliar** no processo ensino-aprendizagem, sendo utilizado como mais um **suporte**.*

SD25: Solange - *Como **suporte de pesquisas** na aprendizagem dos alunos.*

SD26: Luzia - ***Adequando os textos e assuntos com os projetos desenvolvidos e os assuntos de interesse da turma.***

SD27: Rosa - *O livro didático é **utilizado para planejar atividades** para que os alunos possam desenvolver durante as aulas com a orientação dos professores.*

SD28: Ana - ***Em leitura individual** dos textos para executar as atividades em casa.*

SD29: Joana - ***Adequando os projetos e atividades** trabalhados na sala de aula aos temas que são oferecidos pelos livros. **Para leituras**. Aproveitando as atividades permanentes e os conteúdos de gramática.*

SD30: Tereza - *Utilizo o livro conforme os projetos que estão sendo utilizados nos períodos. Como **suporte** aos temas utilizados.*

SD31: Margarida - *O livro didático é trabalhado na sala **como auxílio** do professor e algumas **atividades feitas em casa**.*

Nas sequências acima pode ser observado a caracterização do livro didático como */suporte/*, */auxílio/* ou */instrumento auxiliar/*, ou ainda como suporte e auxiliar ao mesmo tempo, como apresentado na sequência 24. Quando atento para o sentido linguístico da palavra */suporte/* conceituado pelo dicionário Houaiss *et al* (2001) como “algo que suporta ou sustenta outra, ou seja, aquilo em que alguma coisa assenta ou se firma”, torna-se manifesta a importância assumida pelos livros didáticos nas práticas pedagógicas das professoras. Do mesmo modo, posso observar no recorte da sequência 29 */adequando os projetos e atividades trabalhados na sala de aula aos temas oferecidos pelos livros/* que os projetos da escola se adequam aos temas trazidos nos livros didáticos.

Nas funções atribuídas ao livro didático pelas professoras */suporte de pesquisa/*, */leitura individual/*, */para leituras/*, */auxílio ao professor/*, */atividades feitas em casa/* e */planejar atividades/* descaracteriza a construção de que o livro didático ocupe o lugar apenas de instrumento auxiliar. Essa oscilação entre instrumento base e instrumento auxiliar é perceptível na maioria das sequências destacadas na pesquisa e recorrentes nos enunciados ao longo desse capítulo. Isso ocorre porque as professoras estão em fase de transição, por isso oscilam, em seus discursos, entre uma prática “antiga” pautada na ideia do livro como suporte absoluto em sala de aula e entre a incorporação de uma “nova” prática do campo educacional em que o livro didático assume o papel de instrumento auxiliar. Sobre isso, Bourdieu (2005a) afirma que o *habitus* não se configura em padrões de conduta fechados, pois as

práticas vão sendo reconfiguradas à medida que estes se deparam com novas situações comunicativas, sendo atualizada e suscetível a incorporações novas e modificações.

Da mesma forma que atribuem várias funções importantes ao livro didático, também consideram o processo de escolha do livro didático relevante:

SD32: Solange - **Importante, é super-importante, porque há muito tempo a gente já vinha recebendo, nem o professor, nem a escola tinha essa oportunidade de escolher e quando escolhia não recebia e agora o governo federal já está dando essa oportunidade que a escola...que a gente escolha o livro e vem, algumas vezes vem a segunda opção, mas a gente recebe aquele que a gente escolheu, nos anos anteriores já aconteceu isso aqui veio os livros que escolhemos, mas...graças a Deus, porque antes a gente não tinha essa oportunidade de escolher, recebia aquilo que o município escolhia ou que a Bahia escolhia, no caso da Bahia escolhia, mandava para a região, a gente trabalhava com o livros que não tinham nada a ver com a nossa região, nada a ver com a realidade. Então, hoje, o professor tem a oportunidade de escolher o livro, a oportunidade de escolher de acordo com a...vamos dizer assim, com os alunos, que ele está trabalhando já na escola, com projetos da escola, a gente quer trabalhar tal projeto, na hora da escolha do livro a gente já visa essa questão, por exemplo, qual o projeto que a gente tem em mente para trabalhar no futuro e aí já é uma oportunidade que o professor de manusear o livro, de escolher essa questão e a gente já tem fica a receber, esperamos que recebamos futuramente o livro que está na escolha e a gente recebeu aqui, teve a oportunidade de receber, **foi bom ter essa oportunidade.****

SD33: Luzia - **É importante a escolha do livro sim, é importante, foi uma conquista boa que antes não tínhamos essa condição, esse privilégio e hoje nós temos, foi uma conquista boa, ainda tem que melhorar como Solange mesmo falou essas questões de só poder priorizar uma editora, não pode sair assim catando, mas a gente já pode olhar o livro e tal que antes não tinha, então é uma conquista, foi uma conquista que nós sabemos que foi muito importante. É importante escolher? É, porque a gente vai estar escolhendo o que mais se assemelha, o que está mais próximo da nossa realidade, os textos, os assuntos, os projetos que a gente já tem todo ano, a gente já tem projeto que faz parte de todos os anos, então a gente já vê se aquele livro contempla e tal.**

SD34: Maria - **Eu acho importante apesar que a gente tem que estar sempre lembrando que o livro também não deve ser usado sozinho só porque o aluno tem o livro vamos colocar uma atividade no livro, vamos mandar uma atividade para casa no livro, sem nenhuma orientação, por isso que é... a gente precisa escolher pra gente saber o que vai trabalhar com os meninos com esse livro.**

SD35: Tereza - *Porque o professor consegue organizar o seu planejamento sabendo quais os livros serão utilizados durante o ano letivo. Além de trabalhar com um livro que esteja inserido dentro do que o professor 'pensa' e da realidade educacional dos seus alunos.*

SD36: Joana - *Porque possibilita ao educador expressar sua opinião acerca de um instrumento importante que usará como auxílio na sua prática pedagógica tornando mais democrático esse processo.*

Ao longo das análises das sequências discursivas percebo, inicialmente, a utilização recorrente das expressões dêiticas que demarcam tempo */agora/, /hoje/, /então hoje/, /antes/*, demonstrando uma mudança no cenário da instituição, evidenciando que essa condição de escolha do livro didático na escola não foi sempre acessível às professoras. Mesmo sendo resguarda essa atribuição desde a criação do PNLD, decreto nº 9154 de 19 de agosto de 1985, e esse novo procedimento de escolha por parte dos/as professores/as são estabelecidas pela portaria nº 863, de 30 de outubro de 1985.

A importância tão destacada pelas professoras do processo de escolha do livro didático torna-se evidente a partir dos recortes */foi uma conquista que nós sabemos que foi muito importantel/, lo governo federal já está dando essa oportunidade que a escola/, /foi uma conquista boa que antes não tínhamos essa condição, esse privilégio e hoje nós temos/, /foi bom ter essa oportunidade/*, sendo decorrentes de práticas anteriores, quando não tinham acesso a escolha do livro didático na escola e recebiam os livros sem a participação nesse processo. Esse discurso aponta para o interdiscurso do MEC sobre a importância do livro e sobre a necessidade de participação das professoras, sendo tão presente e influenciador que as professoras acabam incorporando e legitimando esse discurso como se fosse próprio.

Todo esse processo se caracteriza como um exercício de uma espécie de poder simbólico revestido pela violência simbólica. Para Bourdieu um dos efeitos da violência simbólica é justamente esse

a transfiguração das relações de dominação e de submissão em relações afetivas, a transformação do poder em carisma ou em encanto adequado a suscitar um encantamento afetivo (por exemplo, nas relações entre patrões e secretarias). O reconhecimento da

divida torna-se reconhecimento, *sentimento* duradouro em relação ao autor do ato generoso, que pode chegar a afeição, ao amor, como vemos com particular clareza nas relações entre gerações (BOURDIEU, 2005b, p.170) .

Isso significa que o poder simbólico exercido através da violência simbólica não é algo dado, mas, em outro sentido, é um fenômeno produzido nas e por meio das interações humanas, que suscita condições de imposição de arbitrariedades de maneira dissimulada, isto é, desconhecida como arbitrariedades e por isso aceitas como legítimas (BOURDIEU, 2005, p. 44).

Nesse sentido, esses discursos produzem uma legitimação do processo de escolha e colocam as professoras em um posicionamento de consensualidade com as ações do subcampo, principalmente, quando atento para os motivos de importância do processo de escolha na escola, pois são os mesmos argumentos proferidos pelo MEC nos documentos oficiais, trazendo como razão principal o conhecimento da realidade escolar e do projeto pedagógico da instituição. Ou seja, há uma afinidade entre o comportamento dos agentes e das estruturas objetivas, confirmando a ideia de Bourdieu que a maioria das ações dos agentes é produto do encontro entre um *habitus* e um campo, como é possível observar nos recortes das sequências discursivas a seguir: */de acordo [...] com os alunos, que ele está trabalhando já na escola, com projetos da escola/, /É, porque a gente vai estar escolhendo o que mais se assemelha, o que está mais próximo da nossa realidade, os textos, os assuntos, os projetos que a gente já tem todo ano/, / trabalhar com um livro que esteja inserido dentro do que o professor ‘pensa’ e da realidade educacional dos seus alunos/.*

No que se refere ao questionamento de como ocorreu o processo de escolha na escola, todas as professoras afirmaram que tiveram acesso aos livros didáticos, sendo que o MEC somente disponibiliza os guias com as resenhas das coleções. Entretanto, as professoras preferiram utilizar os livros didáticos enviados para divulgação pelas editoras pela oportunidade de poder manuseá-los e analisá-los.

Sobre isso, Sampaio e Carvalho (2010, p. 33) destacam que toda editora participante do PNLD sabe que o principal fator de convencimento do/a professor/a é o livro propriamente dito. Logo, o principal meio de propaganda é o envio de livros de divulgação para as maiores escolas urbanas e para as secretarias estaduais e

municipais de educação. Ressalta que os livros distribuídos na divulgação são os manuais do professor, uma exigência determinada pelos editais e pela portaria normativa nº 7/2007 estabelecida pelo MEC. A divulgação do Manual do Professor é bastante pertinente, pois esse livro é formado pelo Livro do Aluno e por uma parte específica na qual os/as autores/as explicitam sua proposta didático-pedagógica, fornecem informações complementares, oferecem sugestões de encaminhamentos, dão as respostas das atividades propostas aos/as alunos/as etc. Também é destacado pelo autor, que a maioria das editoras investe mais na divulgação das obras que consideram mais vendáveis, mesmo que estas não sejam as mais bem avaliadas.

Observe como ocorreu, segundo as professoras, o processo de escolha do livro didático na escola:

SD37: Solange - *Aqui foram feitas **reuniões com os coordenadores pedagógicos, professores** sobre a escolha duas reuniões sobre a escolha e depois o professor teve a oportunidade de **pegar os livros e levar para casa, ler, meditar sobre cada livro**, o conteúdo de cada um e depois ver o dia da escolha, então eu achei muito importante as meninas aqui como fizeram, nós professores fizemos isso aqui, eu acho que foi bom, eu acredito que foi, como é que diz, vamos dizer assim, **produtivo essa questão de sentar, juntar e procurar ver o que é melhor para o professor trabalhar com o aluno** dentro dos seus objetivos, cada um com seus objetivos de trabalho.*

SD38: Maria - *Bom, eu acho que a escolha de 2009 foi melhor do que a de 2012, não sei se vocês concordam comigo, **a gente teve mais tempo para estar escolhendo o livro**, eu acho importante porque o livro é um recurso a mais que a gente utiliza e eles tem que estar de acordo com a realidade da nossa sala e a gente tendo tempo, podendo escolher a gente tem a oportunidade de estar escolhendo aquilo que mais se aproxima da realidade dos nossos alunos, porém eu acho uma coisa, tem ainda uma coisa que eu **não concordo, várias editoras mandam os seus livros, só que nós temos que escolher a coleção completa e as vezes aquilo que é bom para a alfabetização não é bom para a outra série** e aí eu acho que...é nesse ponto que eu não concordo, se a gente vai escolher porque a gente tem que escolher o livro de uma coleção inteira, todos os livros da mesma coleção, eu acho que poderia ser por série, porque ficaria melhor pra gente estar trabalhando na sala, porque as vezes a realidade é totalmente diferente, aquele livro de alfabetização está excelente para o nível dos meus alunos, mas o outro de 2º ano, de 3º ano já não trata assim com mais intensidade aquela dificuldade que os alunos tem que a gente poderia estar trabalhando.*

SD39: Luzia - *[..] agora o **tempo também ele é muito pouco**, porque os **livros as editoras vão mandando, vão mandando**, mas quando chega aquela carta, é aquela coisa e aquela coisa da escola, **acaba sendo muito rápido, a gente tem reuniões**, esse ano foi bem mais rápido ainda o processo 2012, 2009 teve mais tempo, mas 2012 teve menos tempo, ainda acho que falta muito essa questão deles também dar uma data assim...*

SD40: Tereza - ***Os professores tiveram acesso aos livros didáticos**, selecionamos o que condiz com a realidade dos nossos alunos e a escola para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos.*

SD41: Margarida - *Foram escolhidos em grupo, professores, coordenadores e diretor.*

SD42: Rosa - ***Em reunião toda equipe pedagógica** avaliou os livros de diversas editoras até chegar a um consenso e escolher. Alguns professores levaram os livros para casa para analisarem com mais tempo.*

SD43: Luzia - *Através de avaliação feita pelos professores comparando e analisando livros recebidos ou indicados.*

SD44: Joana - *Foi um processo tranquilo e democrático as diversas coleções dos livros ficaram a disposição das professoras para manuseio e análise individualmente e no dia determinado pela SEC **reunimos o grupo e eliminamos os que não atendiam as nossas necessidades** e de forma consensual elegemos os livros que mais atendiam aos critérios estabelecidos.*

SD45: Ana - ***A nossa coordenadora pedagógica colocou os livros de diversas editoras, expostos** e nós em consenso para a escolha dos livros didático adequado para cada segmento da escola.*

Os recortes acima foram organizados de modo a visualizar uma regularidade estrutural no discurso, dessa forma, a maioria dos recortes demonstra que a escolha foi realizada através de momentos específicos nas reuniões de Atividade Complementar das professoras a fim de conhecer parcialmente os livros enviados e decidir coletivamente quais seriam adotados. Nesse período, os livros enviados pelas editoras também foram disponibilizados para que analisassem em suas residências por causa do pouco tempo destinado a essa tarefa.

Também foram indicados, nas sequências discursivas, alguns problemas visualizados durante o processo de escolha, como o pouco tempo para a escolha dos livros */porque os livros as editoras vão mandando, vão mandando, mas quando*



*chega aquela carta, é aquela coisa e aquela coisa da escola/, e a idéia da escolha de uma coleção completa para todos os anos do Ensino Fundamental I /não concordo, várias editoras mandam os seus livros, só que nós temos que escolher a coleção completa e as vezes aquilo que é bom para a alfabetização não é bom para a outra série/.*

Quando questionadas sobre o acesso ao livro didático durante o processo de escolha, todas responderam que tiveram o acesso e que possuem o conhecimento de que são as editoras que enviam */editoras vão mandando, vão mandando/ /várias editoras mandam os seus livros/,* entretanto não deixaram explícita a consciência de que esses livros são de divulgação, enviados por iniciativa propagandistas das próprias editoras. As sequências discursivas deixam a entender que essas obras de divulgação são enviadas pelas editoras, porém a partir de determinações do MEC, uma vez que em nenhum momento mencionam qualquer referência aos Guias do Livro Didático. Observe que todo o processo na instituição foi realizado com os livros enviados pelas editoras à escola:

SD46: Luzia - *A editora vai mandando os livros mais tipo, **pra gente escolher já tem que ter uma quantidade maior de livros, aí eles vão demorando e quando eles dão a data já está** bem em cima, a gente tem pouco tempo, a gente precisaria de mais tempo para escolher melhor e ter essa opção de colocar uma editora, outra editora e tal. Mas foi uma conquista muito boa e que a gente tem aproveitado aqui na escola o máximo que a gente pode a gente tem aproveitado, tem escolhido, tem olhado, tem verificado, as vezes a gente também não acerta na escolha, depois a gente olha assim...oh isso aqui..., mas a gente está avançando, foi um avanço e a gente tem aproveitado aqui na escola e tem feito diferença.*

SD47: Ana - *Sim. Os livros foram arrumados por disciplina e série e cada professor começou a olhar e separar para depois serem avaliados.*

SD48: Joana - *Sim. Todas as coleções enviadas pelas editoras/MEC ficaram a disposição na escola para acesso e manuseio de todos.*

SD49: Solange - *Sim. **Participei de palestras de amostras dos livros, oficinas e na própria escola a socialização das propostas de cada livro foram discutidas.***

SD50: Luzia - ***Participando de palestra e demonstração dos conteúdos, textos e atividades propostas.***

SD51: Rosa - *Sim. Os livros foram separados por série e disciplina e disponibilizados para que fossem avaliados.*

SD52: Tereza - *Sim. Os livros didáticos foram distribuídos para os professores levarem para casa e analisá-los depois os professores se reuniram para escolher o que melhor se adaptava a realidade escolar.*

SD53: Maria - ***Participei de seminários propostos por algumas editoras analisei as coleções individualmente em grupo. Nos momentos ou reuniões específicas que foram no AC. Levamos alguns para casa, pra termos mais conhecimento e analisarmos melhor.***

Três professoras da escola participaram de palestras e oficinas */Participei de palestras de amostras dos livros, oficinas/, /Participando de palestra/, /Participei de seminários propostos por algumas editoras/,* segundo Sampaio e Carvalho (2010), as editoras promovem cursos, palestras de capacitação com a participação de seus autores mais preparados e capacitados, isso é comum entre as editoras realizar eventos de propaganda disfarçados de palestras e cursos. Cabe ressaltar que a atitude de escolha a partir dos livros didáticos que chegam as escolas para divulgação contribui para o domínio das grandes editoras no mercado livreiro, pois, somente as grandes editoras conseguem arcar com os altos custos de propaganda. Os custos dessa estratégia de divulgação são enormes, porque precisam ser distribuídos por todo país, por isso os gastos com a distribuição podem se igualar ou ultrapassar o custo da impressão, dependendo da logística adotada ou do meio postal utilizado (transportadora ou correio).

Essa grande utilização dos livros didáticos de divulgação fez surgir durante a realização do grupo focal e do questionário, uma indagação sobre a utilização do guia do livro didático:

SD54: Luzia - ***Eu sinceramente nunca me liguei em negócio de guia não, foi o que eu te falei, a gente tem se ligado no livro que é que a gente tem palpável, que a gente vai olhar, porque no guia vem a capa do livro e um comentariozinho e tal, eu, eu falo por mim, eu realmente não me liguei naquela questão não, de agora em diante quando você falou, eu vou prestar mais atenção, mas eu confesso que eu não presto atenção naquilo. Eu prefiro o livro ali ao vivo que eu vou folhear, que eu vou olhar do que uma resenha, pra ser sincera eu não me atentei pra essas coisas não.***

SD55: Ana - ***Eu acho que ninguém vai pelo guia mesmo não***, a gente mesmo vai direto nos assuntos nos textos, no tipo de letra...

SD56: Solange - O guia as vezes é enganoso, o guia as vezes é enganoso, você escolhe lá, o guia vem com tanta estrela, tanta estrela, o MEC marcou tantas estrelas que é um livro bom, aí quando você pega o livro que chega na escola...meu Deus que isso, que livro ruim é esse? Então nem sempre o guia do MEC é a melhor escolha.

SD57: Ana - ***Por isso que pelo livro é bom***, que aí você vê as letras, tamanho de letras, formato de letras, atividades, textos...

SD58: Maria - [...] mas...quando a gente vai escolher o livro a gente não olha só o que o livro está oferecendo, só em questões de...não sei nem como dizer isso...em questão de conteúdo, sei lá, de texto, mas a gente olha também o tipo de letra, a gente olha também as gravuras, se são interessantes, a gente olha o material mesmo do livro, o tipo de papel, eu acho que todo mundo olha isso. ***Eu também nunca, pra lhe dizer a verdade, nunca me liguei em olhar aquelas resenhas...***

SD59: Ana - *Eu acho que é caso de todo mundo, eu acho que é todo mundo, você sabia? Eu mesmo não tenho...*

SD60: Luzia - *Eu sei lá, eu nem achava que aquilo era importante, é pra ser sincera eu nem achava que aquilo era importante, importante era o livro que eu estava olhando*, a gente avaliar os textos, outra coisa os portadores de textos, a gente vai olhar se tem receita, se trabalha com receita, se trabalha com lista, se trabalha com...se tem adivinha, se tem coisa interessante pro aluno, na resenha como Solange falou ***a gente não vê isso.***

SD61: Margarida - ***A gente ainda vê para crer***, a gente ainda...é essa teoria de ver para crer, então a gente está vendo ali.

SD62: Tereza - Não. ***Preferi olhar o livro em si, pois as resenhas muitas vezes não demonstram a realidade que de fato o livro é.***

Nessas sequências observei uma alta descrença em relação ao Guia do Livro Didático elaborado pelo MEC, principalmente nos recortes /O guia às vezes é enganoso/ /as resenhas muitas vezes não demonstram a realidade que de fato o livro é/, relatando experiências anteriores ruins quando seguiram o Guia no processo de escolha /você escolhe lá, o guia vem com tanta estrela, tanta estrela, o MEC marcou tantas estrelas que é um livro bom, aí quando você pega o livro que chega

*na escola...meu Deus que isso, que livro ruim é esse? Então nem sempre o guia do MEC é a melhor escolha/.*

As professoras preferem avaliar os livros didáticos a partir de critérios que estão para além dos conteúdos abordados nas resenhas, consideram os tipos de textos, se as ilustrações são interessantes, o material do livro. Suas práticas anteriores produziram ao longo da trajetória saberes decorrentes de experiências não satisfatórias com o Guia do Livro Didático e isso fez com que incorporassem um novo *habitus* definindo formas diferentes da instituída pelo MEC para o processo de escolha. Isso ocorre porque os sujeitos vivenciam uma série de experiências que constituem uma espécie de “matriz de percepções e apreciações”, que orientam suas ações em situações posteriores. Isso significa que o passado sobrevive no momento atual e tende a subsistir nas ações futuras dos agentes sociais.

Quando questionadas sobre quais os critérios de escolha do livro didático consideravam relevantes, vários outros critérios foram elencados:

SD63: Maria – [...] *quando eu olho num livro que realmente eu vejo aquele **texto gigantesco**, trabalho com alfabetização, eu olho um livro está aquele texto gigantesco, pra mim já é um ponto para excluir, é um ponto para excluir porque eu não vou trabalhar com...tudo bem, eu levo em consideração a inteligência dos meus alunos, mas tem texto que quando chega no meio nem você quer ler mais, então porque as crianças vão ler? As crianças gostam de coisa interessante, hoje em dia a leitura está tão difícil de conseguir que esses meninos leiam uma coisa e aí vem...então esse aí é um ponto que eu excludo na mesma hora, nem leio, só em olhar o tamanho quando eu viro uma folha que eu viro outra que o texto está lá, não, esse não serve pra mim. **E o tipo de atividade que é oferecida no livro também que tem muitas atividades que não tem nada a ver...***

SD64: Luzia - **A letra, o formato da letra, letra muito miúda** a gente exclui porque é dificuldade, e quando eu da capa eu falei da capa brincando, mas é sério, **uma capa atraente...**, claro **que a gente vai valorizar o conteúdo**, mas poder conciliar uma capa atraente com...**a gente procura as atividades**, porque a gente não está mais atrás daquele livro velho que vem aqueles textos sem nada, tem que ter uma cruzadinha, tem que ter um caça palavras, tem que ter uma salada de letras, tem que ter atividades que eles gostam de fazer, então se a gente olha e não tem nada disso já está fora, se é feio também, uma capa que não atrai.. uma folha de papel para cobrir a capa, então eu acho que é por aí.

SD65: Tereza - *Habilidades e competências de acordo com a necessidade do aluno. Tipo de material. **Temáticas abordadas conforme as disciplinas.***

SD66: Margarida - **Letras, gravuras serem legíveis e de fácil acesso para ser trabalhado.**

SD67: Rosa - **Coerência com a proposta pedagógica. Nível de letramento condizente com o público da nossa escola. Atividades propostas. Ilustrações.**

SD68: Joana - **Como essa Unidade Escolar atende ao ciclo da Alfabetização a atenção do grupo se voltou para os livros que auxiliassem nesse processo observando a diversidade de portadores textuais, contextualização, significado, tipo de letra utilizando a ludicidade, a estética e a organização dos conteúdos trabalhados.**

SD69: Solange - **Produção textual, a linguagem os temas, ilustrações.**

SD70: Ana - **Coerência. Exercícios propostos. Desenhos legíveis. Se estavam de acordo com a proposta da escola.**

No exercício de análise, percebi que a escolha realizada pelas professoras na escola gira em torno das ilustrações, dos tipos de letra, dos textos e as atividades que foram os critérios mais lembrados, seguidos da adequação a proposta pedagógica da escola.

**Quadro 07: Síntese dos critérios utilizados pelas professoras na escolha do livro didático na escola**

Letra	/A letra, o formato da letra, letra muito miúda/ /Letras/ /tipo de letra utilizando a ludicidade/
Ilustrações ou estética	/Desenhos legíveis/ / ilustrações/ /gravuras serem legíveis/ /uma capa atraente/ /a estética/
Textos	/Produção textual/ /a diversidade de portadores textuais/ /aquele texto gigantesco/
Atividades	/Exercícios propostos/ /a gente procura as atividades/ /Atividades propostas/ /E o tipo de atividade que é oferecida no livro/
Adequação à Proposta pedagógica	/Se estavam de acordo com a proposta da escola/ /Coerência com a proposta pedagógica/
Outros	/Habilidades e competências/ /Tipo de material/ /Temáticas abordadas/ /fácil acesso para ser trabalhado/ /Nível de letramento/ /contextualização/ /organização dos conteúdos trabalhados/ /Coerência/

Como é possível observar nas sequências discursivas e no quadro acima, nenhum critério relativo às relações etnicorraciais foi mencionado nas questões

espontâneas, nem no questionário nem no grupo focal. Somente foi possível identificar esse critério nas questões direcionadas exclusivamente para as relações etnicorraciais, dessa forma o próximo tópico foi elaborado a partir dessas questões.

#### 4.2.2 As relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático

Desde o sancionamento da lei 10.639/03, a escola foi obrigada a refletir na forma como trata as relações etnicorraciais nos aspectos normativos e práticos, inclusive no processo de escolha do livro didático, já que o livro didático como um recurso que possui grande relevância no contexto educacional deve estar consoante com as prerrogativas da lei.

Nesse sentido, na aplicação do questionário, das oito professoras que participaram, quatro deixaram de responder as questões que abordam as relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático, e duas responderam parcialmente, essas omissões conduziram a aplicação do grupo focal para elucidar tais questionamentos. Essa perspectiva se torna interessante pela observação de que todas as questões anteriores sobre a utilização do livro didático e de como foi o processo de escolha foram respondidas satisfatoriamente, entretanto quando o questionário adentra em questões direcionadas para as relações etnicorraciais percebe-se uma resistência em responder as perguntas. Percebi um receio ao falar das relações etnicorraciais na escola, até mesmo certo desconforto, como se estivessem em um terreno incerto, numa dúvida se seus discursos estavam politicamente corretos para que não fossem passíveis de crítica pela pesquisadora.

Dessa forma, acredito que esse seja o motivo principal de algumas professoras se omitiram em responder as questões sobre as relações etnicorraciais. Entretanto, vale ressaltar que na análise dos discursos raciais dessas professoras, no tocante ao processo de escolha do livro didático, não privilegiei uma análise criticista, mas uma perspectiva que aborde os seus discursos dentro de um contexto histórico e social apontando as fragilidades para contribuir na construção de percepções que respeitem à diversidade etnicorracial.

Por causa dessas omissões e do receio das professoras, emergiu a necessidade de aplicação do grupo focal, o qual promoveu a fruição dos discursos

pela ideia do diálogo, da participação coletiva e pela pesquisadora conhecer as professoras e já ter trabalho na instituição, o que proporcionou uma maior confiabilidade. Como nos outros tópicos, intercalo discursos provenientes da coleta e produção de dados dos questionários, do grupo focal e ainda recorri a ata oficial elaborada coletivamente pelas professoras no processo de escolha do livro didático.

Por isso, para iniciar os questionamentos do grupo focal sobre as relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático, foi preterido abrir com a realização de uma sondagem sobre a Lei 10.639/03, marco temporal e um dos amparos legais dessa pesquisa, acreditando que a abordagem significativa na prática pedagógica cotidiana da lei se torna pressuposto para a sua adoção de seus princípios no processo de escolha do livro didático na escola.

SD70: Solange - *Eu acho que de acordo com a Educação onde a gente **tem feito o possível nos projetos pedagógicos e vem trabalhando normal de acordo com a lei** mesmo. Vem trabalhando sem nenhuma discriminação, nem complicação nos projetos.*

SD71: Maria - *Bom, eu acho que assim...a gente fala muito, **mas trabalho específico mesmo não tem nenhum, a gente faz leituras, mas um trabalho específico mesmo...**, a gente faz leituras, procura estar fazendo leituras para os meninos assim que falam sobre a discriminação, essas coisas, de preconceito...tudo, mas não tem um trabalho específico mesmo. Eu acho que a gente nunca fez nenhum projeto específico voltado mesmo para essa questão, a gente sempre fala, mas fala com os meninos do respeito, das raças, da cor, da crença, de qualquer coisa, que todo mundo é igual, mas um trabalho mesmo, específico voltado para isso a gente nunca fez não =*

SD72: Ana - ***Mesmo com tudo isso não deixa de haver o preconceito.***

SD73: Maria - *Se fez, eu não me recordo.*

SD74: Luzia - *Mas de acordo com o que a lei fala que não é assim...especificamente que a escola trabalhe, assim, faça um projeto que trabalhe em cima da questão não, **que a gente trabalhe na escola visando o racismo de modo geral, essa questão racial, mas não é preciso fazer um projeto para trabalhar só especificamente falando sobre a questão racial**, a questão , não é só trabalhar só nisso, é trabalhar de modo geral porque hoje a questão da discriminação não é só com a questão racial africana e sim de modo geral e a lei. Então eu falo assim, o projeto da escola a gente está sempre trabalhando porque de acordo com o que as coordenadoras trabalham aqui os projetos é pra gente fazer porque nenhuma escola, eu acredito*

que nenhuma escola vai ter um trabalho específico, vamos trabalhar isso, é difícil. Mas sempre são projetos que são colocados e vai falando para poder ir colocando o ser humano naquele raciocínio que a gente não pode estar fazendo, acabando um pouco com essa questão da discriminação, então a escola...**eu acredito que a escola, a gente tem trabalhado um pouquinho, tem trabalhado os projetos que as coordenadoras colocam na escola, acho que é vai falando...e toda escola é assim mesmo, porque nenhuma faz .**

SD75: Margarida - **É, por mais que faça, quem é discriminado, o próprio negro se discrimina, porque as vezes ele se isola, então a discriminação já vem daí dos próprios negros as vezes.**

SD76: Luzia - *Mas eu acho que a discriminação não é só do próprio negro.*

SD77: Maria - *A discriminação está na cabeça de todo mundo, que seja negro, que seja branco, você é discriminado porque você é gordo, porque você é magro demais, porque você tem cabelo ruim, porque você tem cabelo bom, então você é discriminado de todas as formas e você discrimina também, você também discrimina, claro que a gente está sempre procurando estar alertando as crianças para esse tipo de coisa, mas quando eu falo um trabalho específico não é só para trabalhar com aquilo, mas eu acho que a gente já fez assim...**a gente faz cartazes, a gente já trabalhou livros, a gente já procurou trabalhar aqueles livros Cabelo de Lelê, As tranças de Bintou que até sumiu o livro daqui, Menina bonita do laço de fita, e outros, veio uma menina fez a leitura de um livro de um príncipe que no final os meninos que ficaram assim... porque o príncipe era negro, porque ninguém tem na cabeça que existe um príncipe negro, quando chega no final da história o príncipe é um negro. Então a discriminação está na cabeça da gente, parece que é desde quando a gente nasce, já nasce com o preconceito e a discriminação ali, agora a gente tem que trabalhar isso para que isso vá se transformando e na escola realmente como Solange falou é trabalhado dessa forma, mesmo assim, a gente sempre falando, sempre alertando e procurando que os meninos abram a mente para esse tipo de coisa, de preconceito para quando eles crescerem se transformarem num cidadão sem preconceito.***

SD78: Luzia - *Falando da lei, como Solange falou e Maria também falou, como a lei em si acho que ninguém trabalha a lei assim, a lei propriamente dita, voltada para a lei, mas são feitos trabalhos que contemplam nos projetos, nas atividades...a professora... **Em um simples textos que se lê sempre reportando a essas questões, mas eu vejo assim...de modo geral todo mundo se preocupa porque o cuidado que você tem em não deixar que o colega chame o outro de neguinho, de não sei de que, essas coisas que a gente vai interferindo, a questão do bullying, e não sei o que, então de uma forma geral é trabalhado sim, sem projeto específico, mas eu acho que a lei não sei nas outras escolas,***



***mas acho que de um modo geral, você sabe melhor do que eu, mas assim é trabalhado, eu acho que dessa forma, ainda está meio permeando por esse caminho assim de trabalhar em cima de projetos, trabalhar em cima de texto, trabalhar em cima de leitura, quando a gente vê um aluno em uma situação vai lá na mesma hora faz a intervenção e até colocando na cabeça deles que isso dá cadeia, que isso a gente não tinha essa concepção quando a gente era pequeno e hoje a gente já.. que isso dá cadeia e eles já sabem se eles não praticam, mas eles já sabem, bullying dá cadeia, não sei o que...então eles já tem essa noção, então isso tudo é passado dentro da sala de aula, muitas vezes os pais em casa não se incomodam nem um pingão com essas questões e aí os meninos vem para a escola a gente vê que eles vem cheios e que daqui a pouco ele já está falando. Eu já falei em casa, já falei... mesmo que ele vá vai sendo aos poucos porque a gente sabe que isso aí, essa questão é uma questão muito séria, como H falou **todos nós somos preconceituosos, todos nós temos essa coisa enraizada**, mas eu acho que **está sendo feito um trabalho, todo mundo está se preocupando, ninguém está deixando o aluno pintar e bordar com o outro sem estar chamando, sem você falar, sem dar...e eles estão percebendo também, deixando bem claro isso dá cadeia**, se você crescer você desse jeito você vai ser...ninguém vai gostar de você, você não vai...sabe? Trabalha assim nesse sentido, é trabalhado.***

Embora a lei tenha sido normatizada há quase dez anos, a concretização de práticas pedagógicas de implementação da Lei 10.639/03 ainda é difusa, devido ao pouco conhecimento ou a falta de formação para o trabalho com a educação das relações etnicorraciais. É possível observar que as professoras trabalham com a lei como ponto de partida, mas não sabem se deve ser um trabalho específico ou um trabalho que envolve todo currículo. Como pode ser observado no recorte: */a gente fala muito, mas trabalho específico mesmo não tem nenhum, a gente faz leituras, mas um trabalho específico mesmo/*. A outra professora possui a compreensão que o trabalho deve ser desenvolvido em todas as áreas do conhecimento */a gente trabalha na escola visando o racismo de modo geral, essa questão racial, mas não é preciso fazer um projeto para trabalhar só especificamente falando sobre a questão racial, a questão, não é só trabalhar só nisso, é trabalhar de modo geral/*. Observo que nos enunciados das duas professoras existem concepções diferenciadas de como deve ocorrer o trabalho com a lei 10.639/03 na escola, mesmo dez anos após o sancionamento da lei. Isso significa que o trabalho pedagógico no tocante à referida lei ainda está pautado, de algum modo, em inseguranças e dúvidas ocasionando dificuldades na sua implementação.

Mesmo com inseguranças e dúvidas, percebo, ao longo dos enunciados, que a escola desenvolve um trabalho de combate ao racismo e ao preconceito */a gente faz cartazes, a gente já trabalhou livros, a gente já procurou trabalhar aqueles livros Cabelo de Lelé, As tranças de Bintou que até sumiu o livro daqui, Menina bonita do laço de fita, e outros, veio uma menina fez a leitura de um livro de um príncipe que no final os meninos que ficaram assim... porque o príncipe era negro, porque ninguém tem na cabeça que existe um príncipe negro, quando chega no final da história o príncipe é um negro/, /o projeto da escola a gente está sempre trabalhando/. As próprias professoras ressaltam que o trabalho ainda insuficiente */eu acredito que a escola, a gente tem trabalhado um pouquinho, tem trabalhado os projetos que as coordenadoras colocam na escola/* e, ainda denuncia que */toda escola é assim mesmo, porque nenhuma faz/*. Ao assumir mesmo que timidamente esse trabalho, as professoras possuem consciência de que não podem marginalizar essas relações no cotidiano escolar, uma vez que a educação escolar deve contribuir para que os/as alunos/as a compreenderem as diferenças entre pessoas, povos e nações, é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são com suas características próprias e individualizadoras (MUNANGA, 2005).*

A consciência de trabalhar com a educação para as relações etnicorraciais, leva as professoras ao reconhecimento do próprio preconceito */todos nós somos preconceituosos, todos nós temos essa coisa enraizada/* Essa postura de reconhecimento poderá ser visualizada em outras sequências discursivas dessa seção, sendo um passo fundamental para a mudança de postura da realidade, transcendendo uma visão de mundo limitada e preconceituosa na busca de uma percepção a favor de uma trabalho pedagógico consciente.

Para Munanga (2005), a escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com a necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos/as os/as envolvidos/as, de modo consciente. A necessidade de realização de um trabalho diferenciado fica evidente na regularidade discursiva, principalmente no recorte da SD78: */mas eu acho que está sendo feito um trabalho, todo mundo está se preocupando, ninguém está deixando o aluno pintar e bordar com o outro sem estar chamando, sem você falar,*

*sem dar...e eles estão percebendo também, deixando bem claro isso dá cadeia, se você crescer desse jeito você vai ser...ninguém vai gostar de você, você não vai...sabe?/.*

Por outro lado, convém também destacar algumas posturas observadas nas sequências discursivas que não contribuem para o desenvolvimento de um bom trabalho com a Lei 10.639: */É, por mais que faça quem é discriminado, o próprio negro se discrimina, porque as vezes ele se isola, então a discriminação já vem daí dos próprios negros as vezes/* Esse é um equívoco que deve ser superado para a adoção de uma pedagogia que forje novas relações etnicorraciais na escola. Evidencia-se um discurso ideologicamente marcado pelo racismo, numa estratégia de culpabilização da vítima. É preciso compreender que pessoas negras vivem em uma sociedade racista e adquirem o mesmo *habitus* racial, por isso são influenciadas do mesmo modo que as brancas e tendem, muitas vezes, a reproduzir a estrutura racista da qual é vitimada. Para a desconstrução de equívocos como esse, o trabalho deve se pautar, segundo Munanga (2005), em mostrar que a diversidade não constitui um fato de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade, e também ajudar o/a aluno/a discriminado/a para que possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada.

As professoras relatam, em seus discursos, intervenções nos casos de discriminação presentes na escola */quando a gente vê um aluno em uma situação vai lá na mesma hora faz a intervenção e até colocando na cabeça deles que isso dá cadeia, que isso a gente não tinha essa concepção quando a gente era pequeno e hoje a gente já tem... que isso dá cadeia e eles já sabem se eles não praticam, mas eles já sabem, bullying dá cadeia, não sei o que...então eles já tem essa noção, então isso tudo é passado dentro da sala de aula/*. De acordo com Cavalleiro (2001, p. 158),

toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são culpadas por tais acontecimentos, vistos que são resultados das relações em nossa sociedade. Quem ofendeu, ironizou ou discriminou o outro indivíduo é levado a entender a sua atitude como negativa. É imperativa a interferência dos educadores.

Ainda, alegam o fato da negligência dos pais quando se trata dessa questão */muitas vezes os pais em casa não se incomodam nem um pingo com essas questões e aí os meninos vem para a escola a gente vê que eles vem cheios e que daqui a pouco ele já está falando/*. Quando a criança em atitude racista não sofre nenhuma intervenção por parte dos pais a respeito de sua atitude agressiva e discriminatória acabam por legitimá-las e reproduzi-las, principalmente quando essa atitude é relegada a condição de brincadeira.

O recorte da SD72 */Mesmo com tudo isso não deixa de haver o preconceito/*, revela o desânimo da professora com o trabalho com as relações etnicorraciais na escola. Todavia, vale enfatizar que o preconceito, a discriminação e racismo não acabam como um passe de mágica, mesmo porque foram séculos de escravidão e de inculcação da ideologia racista. O efeito de naturalização do preconceito, a ideia de que “sempre foi assim” configura-se numa característica própria do *habitus*, nessa ideia que as coisas estiverem destinadas a operar dessa maneira e nunca vão mudar. Compreensões que partem desse princípio dificultam o trabalho docente, porque se trata de um trabalho árduo e contínuo até porque transformar discursos e posturas podem levar os mesmos séculos que se necessitou para formá-las. Todavia, é necessário ter a compreensão que “buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos (as) alunos (as) negros (as), representa um trabalho em favor de todos (as) os (as) brasileiros (as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas” (CAVALLEIRO, 2005; p. 43).

Algumas percepções evidenciadas no combate ao racismo identificadas no trabalho com as relações etnicorraciais na escola não foram integralmente adotadas na abordagem das relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático. Em outras palavras, as relações etnicorraciais não se constituíram para a maioria das professoras como um critério de exclusão das coleções didáticas no processo de escolha. Observe seus enunciados:

SD79: Maria - ***É, sinceramente não.***

SD80: Luzia - ***Sinceramente eu não estava tão focada neste critério, observei se era atrativo, o tipo de letra se era adequada a série proposta, se contempla as diversidades textuais e gravuras interessantes.***

SD81: Solange - **Não.** *Sabe por quê? No meu caso, quando nós recebemos essas editoras a gente nunca acha um conteúdo também que seja importante que venha alguma coisa escrita nos livros didáticos, **também não tem não, se você quiser alguma coisa para você enriquecer sua aula, enriquecer seu projeto você tem que ir buscar, pesquisar em outra coisa, porque os livros também eles não estão vindo com esse conteúdo tudo não.***

SD82: A - **Nosso foco como expus anteriormente era o processo de alfabetização nos materiais descritos acima.**

SD83: Rosa - **Esse critério foi subestimado em detrimento de outros que erroneamente destacamos como prioridade.**

Antes de enunciarem suas respostas percebi um silêncio eloquente no grupo e logo surgiram expressões como */sinceramente não/* e */sinceramente eu não estava tão focada nesse critério/*, como se as professoras tivessem, naquele momento, atentado para a importância daquele critério e a negligência com a qual tratava a questão na escolha do livro didático. Por isso, nas sequências discursivas 81, 82 e 83 da regularidade discursiva já percebo a inserção de justificativas */se você quiser alguma coisa para você enriquecer sua aula, enriquecer seu projeto você tem que ir buscar, pesquisar em outra coisa, porque os livros também eles não estão vindo com esse conteúdo tudo não/*, */nosso foco como expus anteriormente era o processo de alfabetização/* e com a percepção de erro */esse critério foi subestimado em detrimento de outros que erroneamente destacamos como prioridade/*.

Apenas duas professoras disseram considerar esse critério no momento da escolha. A SD84, a seguir, mostra que somente foram descartados os livros com preconceito de forma explícita ou gritante, numa análise superficial. O que não ocorre na SD85 demonstrando uma análise mais aprofundada de uma professora dos livros que chegaram para escolha. Observe:

SD84: A - **Foram descartados livros que apresentassem conteúdos e/ou situações que reforçassem o preconceito e a valorização de uma raça em detrimento de outra de forma explícita e gritante.**

SD85: Tereza - **Considerarei as imagens do negro e índio nos livros; se abordava a lei 10.639/03; como a história do negro/ índios são abordados nos livros e como trabalha as relações Etnicorraciais.** *Alguns livros demonstram essa realidade de preconceito e discriminação. Mas, atualmente muitos livros/autores, devido a própria*

*lei tem mudado a realidade de como se vê o negro e o índio. Em partes esses livros contemplam essa realidade, mas muitas “coisas”, temas precisam ser modificadas para estarem melhor inscritos dentro do que a lei 10.639 diz.*

Cabe enfatizar que todas as professoras assinalaram no questionário esse critério como algo importante a ser avaliado no processo de escolha, entretanto apenas duas o consideraram no momento da escolha. Isso significa a emergência, de acordo com Silva (2000, p.37), de que os/as professores/as, em especial, tenham o compromisso de repensar seus princípios enquanto educador/a e enquanto ser humano diante do racismo e avaliar como o racismo se apresenta e o que ele representa no meio escolar e social para que tenha conhecimento dos “mecanismos de produção, reprodução e mutação de preconceitos e discriminações raciais da instituição escolar”.

Dessa forma, questionei se os livros selecionados revelam algum preconceito, discriminação ou racismo e se estão de acordo com a lei 10.639/03, para saber se observam esses critérios nos livros:

SD86: Luzia - *Não propriamente preconceito, **mas os livros didáticos mesmo os mais recentes e atualizados ainda não tratam desta questão como de fato deve ser. A inserção do negro no livro didático ainda é sutil e as situações em que aparece não são atraentes as figuras não são bonitas. Desse modo, o aluno não consegue se vê neste universo. O negro ainda é visto em situações feias, cenas de violência e fome.***

SD87: Solange - *Acredito que estamos trilhando um caminho que parece novo, no entanto são questões antigas. Eu creio que levaremos muitos anos para de fato e direito, os livros chegarem nas mãos dos nossos alunos **revelem realmente a realidade deles**, no momento estamos apenas iniciando um processo que deve durar alguns anos para ser concretizado.*

SD88: Maria - *Ainda não, **mas acredito e percebo que aos poucos essa discriminação vem sendo tratada com mais respeito, porém ainda está longe da igualdade.***

SD89: A - *Não. Sei que existe a lei e tenho consciência que todo cidadão deve ser tratado da mesma forma, **com todos os seus direitos respeitados e apesar de alguns autores se preocuparem em tratar dessa questão em suas coleções muitas vezes parece que isso só acontece por que está na lei.***

SD90: Rosa - *Não. **Observei a ausência dos negros além da falta de textos que discutam essa temática.***

As professoras revelam, em seus enunciados, que os livros selecionados não estão de acordo com a lei 10.639/03 e nem condizentes com o trabalho que respeite as relações etnicorraciais: */O negro ainda é visto em situações feias, cenas de violência e fome/, /ainda está longe da igualdade/ e /a ausência dos negros além da falta de textos que discutam essa temática/*. Demonstram uma percepção ampliada quando compreendem que o preconceito, na maioria das vezes, não aparece explicitamente, numa situação de preconceito flagrante, reconhecendo a principal arma de perpetuação do racismo atual, o silenciamento/invisibilidade: */ainda não tratam desta questão como de fato deve ser/, /A inserção do negro no livro didático ainda é sutil/, /Observei a ausência dos negros além da falta de textos que discutam essa temática/*. Por outro lado, mesmo apresentando o conhecimento de tais problemas em relação ao preconceito, à discriminação e ao racismo, esse critério não foi lembrado no momento da escolha do livro didático. Segundo Cavalleiro (2005), todos/as os/as profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador/a.

É sabido que o/a professor/a deve utilizar uma diversidade de recursos e fontes no em seu trabalho em sala de aula, entretanto essa prerrogativa serve como pretexto em diversos enunciados para não exigirem a devida adequação do livro didático no tratamento das relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático:

SD91: Ana - *Nos paradidáticos a gente encontra...**a gente busca mais nos paradidáticos na verdade.***

SD92: Luzia - *Acho que por conta disso... Justamente, porque que a gente se atém a português e a matemática. Porque temos que escolher a coleção toda então a gente vai para o que a gente vai... vai interferir mais na vida da criança que é português e matemática nesse sentido, porque as outras fontes a gente busca em outros lugares...**ai o livro de história e o de geografia quando a gente vai olhar a gente não vê muito, não olha muito por esse lado, até por conta de que se você for muito por esse lado você acaba não escolhendo aquela editora e acaba não***

*escolhendo nenhuma, porque talvez culpa nossa de não cobrarmos, mas também os livros mais atraentes, mais...estão no de português e matemática, porque os textos de história e geografia são maiores, Solange sabe melhor porque ela luta com geografia e com história, mas assim, eu particularmente, já está inserido, foi o que te falei, já tem a questão do negro inserido e tal, mas acho que isso ainda vai passar por muito tempo pra ficar como se deve ser.*

SD93: Maria - *Com certeza, acredito que sim, [...]o livro que eu uso é o livro de português e de matemática, porque quando a gente vai procurar nos textos no livro de história, no livro de geografia, aí os textos estão além daquilo que aqueles meninos conseguem não estar assimilando, tem muita coisa além daquilo que a gente está querendo passar pra eles. Eu acho que mesmo na questão da história geral mesmo, não falando só da região, eu acho que tem muita coisa que está assim.*

SD94: Solange - *Falou assim que eu gosto mais da geografia e história, sim, mas geografia e história também os textos eles também estão falhos muito nessa questão, porque nosso Brasil, é um país assim...é heterogêneo, a questão cultural, nós aqui [...]quando a gente vai trabalhar história e geografia a gente tem vontade de trabalhar um texto assim que fale, mas não tem, você pode observar, precisa falar mais das outras questões, qualquer professor de história e geografia ele precisa buscar pesquisa em outras fontes, porque nos livros ainda não tem, ainda não tem, história e geografia, ainda não tem. Eu, não é porque sou admiradora da questão, vamos dizer assim, das matérias, mas eu ainda não vi especificamente, toda vez que você vai dar uma aula você tem que pesquisar [...] mas a gente tem muita coisa para ser trabalhado aqui, da questão afro-brasileira, [...]hoje a gente não conhece muitas raças não, por conta da lei que obrigado, essa questão de obrigação é lei, você tem que trabalhar o professor se interessa mais, o professor tem se interessado mais e as outras? Nós como educadores precisamos nos interessar mais por essas questões.*

As docentes assumem a necessidade de cobrarem que os livros apresentem, e com mais abrangência, as discussões a respeito das questões raciais /*porque talvez culpa seja nossa de não cobrarmos, mas também os livros mais atraentes, mais...estão no de português e matemática, porque os textos de história e geografia são maiores*/. Além disso, as professoras acreditam que os conteúdos referentes às relações etnicorraciais são próprios das disciplinas de história e geografia e justificam que não se atém ao critério sobre a abordagem das relações etnicorraciais porque estão focadas nos livros de Língua Portuguesa e Matemática, sendo estes os mais importantes para os alunos /*Justamente, porque que a gente se atém a português e a matemática. Porque temos que escolher a coleção toda então a gente vai para o que a gente vai... vai interferir mais na vida da criança que é português e*



*matemática nesse sentido, porque as outras fontes a gente busca em outros lugares/, demonstrando o desconhecimento que a essa abordagem deve acontecer em todas as áreas do currículo.*

Ainda ressaltam que os livros de Geografia e de História ainda deixam a desejar nesse quesito */o livro de história e o de geografia quando a gente vai olhar a gente não vê muito, não olha muito por esse lado, até por conta de que se você for muito por esse lado você acaba não escolhendo aquela editora e acaba não escolhendo nenhuma/, /mas geografia e história também os textos eles também estão falhos muito nessa questão/ mesmo afirmando que apresentam o tema, mas que ainda está longe do ideal /já tem a questão do negro inserido e tal, mas acho que isso ainda vai passar por muito tempo pra ficar como se deve ser/. Quando as professoras necessitam trabalhar com o tema recorrem aos livros de História e Geografia, além dos paradidáticos distribuídos pelo MEC.*

Nesse sentido, acompanhando a ideia das professoras de considerar o livro didático de Língua Portuguesa mais importante para aprendizagem, questionei se no processo de escolha observaram em suas avaliações se o livro apresentava algum tipo de literatura afro-brasileira ou africana. Numa perspectiva de desenraizar a ideia de que tratar as relações etnicorraciais no processo de escolha do livro trata-se somente de preconceito, discriminação ou racismo, numa perspectiva de abordar a cultura africana e afro-brasileira:

SD95: Maria - *Pra te dizer a verdade eu nunca **leveí isso em consideração** não, se é interessante, o texto é interessante, e eu sei que os alunos vão gostar.*

SD96: Ana - *Quem é que escreve né?.*

SD97: Luzia - ***Quando eu preciso eu pego os paradidáticos.***

SD98: Solange - ***Não sinceramente, falar a verdade, aí eu nunca leveí isso em consideração não.***

Mesmo não considerando em seus enunciados a presença da literatura afro-brasileira e africana como uma abordagem a ser avaliada na escolha dos livros didáticos de Língua Portuguesa, questionei se o livro já deveria conter essa abordagem literária, uma professora respondeu e as outras concordaram:

SD99: Maria - *Eu acredito tem que trazer, agora sinceramente eu nunca levei esse critério em consideração não.*

A desconsideração dos critérios relativos às relações etnicorraciais no processo de escolha o livro didático e afirmação constante por parte das professoras da importância desses critérios nesse processo, levou a um questionamento pertinente: Qual a razão de desconsiderarem esses critérios na exclusão dos livros didáticos do processo de escolha? A partir desse questionamento apontei se a formação e/a falta de informação eram fatores que influenciavam nesse quesito.

SD100: Ana - *Mais ou menos por ai, pela falta de formação.*

SD101: Solange - *Acredito que sim, pela falta e informação e formação.*

SD102: Margarida - *Se fala, se fala, mas na prática...*

SD103: Maria - *Quando eu disse na primeira pergunta sobre a gente trabalhar mais, a gente mesmo não tem aquela...uma formação suficiente para estar levando em consideração todos esses critérios que tem que ser levados, por isso que eu disse que o trabalho nunca foi um trabalho específico, mais por esse lado aí, apesar que eu acho muito desleixo também, porque aqueles seminários todos que já teve aí, que tratavam dessa lei.*

SD104: Ana - *Esse ano não teve. Eu não vou mais.*

SD105: Maria - *Esse ano não teve, mas **a gente já participou**. Não traziam muita coisa, sabe porque?[...] Porque quando se fala negro todo mundo só fala daquele cabelão e o povo quer botar aqueles tererê, aquele...parece que negro é só isso, é vendedor de acarajé, é lutador de capoeira, parece que é só isso Ai você vai, você chega lá e diz, ah isso ai eu já sei, toda vez que tem esse negócio é isso mesmo e acabou.*

SD106: Luzia - ***Mas que não traziam muita coisa não. E no seminário que a gente vai eles na verdade eles focam mais essa parte, momento cultural é o Maculelê, lá no momento cultural com negros, bota maculelê, bota capoeira, até o grupo Encantarte, a gente já sabe que vai ter o grupo Encantarte.***

Ao longo dessas sequências discursivas, as professoras apontam a falta de formação voltada para a educação das relações etnicorraciais como um fator

condicionante para não abordar os critérios raciais no processo de escolha, uma vez que foi perceptível nas sequências analisadas, anteriormente, que a maioria delas não sabia que deveria considerar esse critério, já que critérios como esses nunca foram considerados nos processos de escolha da instituição antecedentes. Entretanto, uma professora na SD103 destaca que mesmo não tendo uma formação apropriada também falta empenho por parte das docentes, pois já tiveram várias formações desde o sancionamento da lei */apesar que eu acho muito desleixo também, porque aqueles seminários todos que já teve aí, que tratavam dessa lei/*. Apenas duas professoras, como já destacadas anteriormente, consideraram esses critérios, portanto, não foi uma questão levantada e avaliada coletivamente.

Segundo Munanga (2005) os processos formativos de professores/as que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do/a negro/a no Brasil e a própria história do/a negro/a, de um modo geral, constitui-se em um problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos/as professores/as.

Nas construções enunciativas das professoras, percebo a recusa e o desânimo em participar de novas formações */ Esse ano não teve. Eu não vou mais/, /Ai você vai, você chega lá e diz, ah isso ai eu já sei, toda vez que tem esse negócio é isso mesmo e acabou/* observo que as formações estão voltadas para o viés estereotipado reducionistas sempre apresentando a mesma perspectiva da cultura negra e da participação do negro na sociedade */quando se fala negro todo mundo só fala daquele cabelão e o povo quer botar aqueles tererê...parece que negro é só isso, é vendedor de acarajé, é lutador de capoeira, parece que é só isso/, / momento cultural é o Maculelê, lá no momento cultural com negros, bota maculelê, bota capoeira, até o grupo Encantarte, a gente já sabe que vai ter o grupo Encantarte/* ocasionando o despreparo das educadoras e trazendo prejuízos ao trabalho pedagógico.

Ainda no âmbito das dificuldades, questionei sobre os empecilhos que encontraram em responder as questões relativas às relações etnicorraciais.

SD107: Ana - *Eu nem respondi.*

SD108: Margarida - ***Falta de conhecimento da lei.***

SD109: Solange - ***Insegurança.***

SD110: Maria - ***É aquela questão que eu disse antes também, a lei está aí, a lei existe, a gente conhece, a gente busca ter informações, mas ela não é divulgada, quem quiser que busque o seu conhecimento, que vá ler, que vá atrás, que não sei o que...tem os seminários e tudo, mas ainda não está tão voltado para esse contexto, está mais voltado para aquelas questões que a gente já falou que repete, que repete, que repete...***

SD111: Luzia - ***Por isso nós temos, eu falo no meu caso, eu acho que quando a gente vai pra o seminário que vai falar dessas questões eles não abordam assim como muita abrangência, não vai fundo no assunto pra gente...tipo, depois de sair dessa conversa com você, deste questionário, já tem uma outra visão, porque já foi esclarecido alguns pontos, mas as palestras que a gente teve, a gente chega lá é uma baiana na porta, a gente foi fazer um curso em Ilhéus que pagamos caríssimo e que foi uma porcaria.***

Sobre esse questionamento as respostas das professoras seguiram o mesmo caminho dos motivos que as levaram a não considerar os critérios sobre as relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático, dessa forma, alegaram: */Falta de conhecimento da lei/, /ela não é divulgada/ /não abordam assim como muita abrangência/*. Dito de outro modo, a falta de formação específica continua sendo apontada pelas professoras como o fator principal das dificuldades enfrentadas em relação a essas questões, sendo visível a insegurança ao tratar das relações etnicorraciais nos discursos.

Vale lembrar, ainda, que segundo as professoras não receberam qualquer indicação do MEC ou da Secretaria de Educação para a escolha de livros que contemplem a Lei 10.639/03, apenas que o livro didático deve ser escolhido pela escola. Nesse sentido, perguntei se elas tinham a consciência que a escolha dos livros não é obrigatória:

SD112: Ana - ***Estou sabendo agora.***

SD113: Maria - ***Não.***

SD114: Solange - *Se a escola não escolher o livro didático, nós escolas somos cobrados pela comunidade também, porque a comunidade ela...porque na escola de fulano, do meu filho escolheu livro didático e porque essa daqui não tem livro didático? **Nós hoje vivemos também na escola, não é só a escola, tem também a questão do colegiado, também vai cobrar dos professores porque não escolha do livro didático, porque diz logo, todo estudante tem direito, meu filho tem direito, porque o livro didático...então a comunidade não está preparada para isso, para a não escolha, porque ela vai cobrar da escola, da comunidade que tenha um livro de didático.***

SD115: Luzia - *E a **própria prefeitura fica em cima tanto é que fica mandando mil avisos**, o livro que você não colocou ainda, chama atenção a prefeitura porque você não enviou no prazo, então não deixa de ser obrigado, porque mesmo se você não quiser a prefeitura também está em cima cobrando, tem até hoje, até meia noite, **você vai ter que ir porque você vai ter que dar resposta pra eles, então de uma certa forma é obrigatória e imposta.***

Fazendo um exercício parafrástico, as sequências acima trazem considerações interessantes a respeito do processo de escolha do livro didático. Dessa forma, é evidente que as professoras não sabiam que a escola não possui a obrigação de realizar o processo de escolha. Isso reforça uma ideia de que a estrutura da política do livro didático é perpetuada porque seus agentes, no caso as professoras, tendem a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual se acham no poder de realizar. Pois afirmam que mesmo se soubessem dessa condição, a escolha se tornaria obrigatória a partir da pressão da prefeitura para escolha dos livros e do despreparo da comunidade, do conselho escolar e dos/as alunos/as para essa isenção dessa escolha, ou seja, conforme Bourdieu (2005), do ponto de vista do indivíduo estas forças são intransponíveis, inalteráveis.

Ao longo das análises das regularidades discursivas apresentadas nesse tópico, foi perceptível ajustamentos e desajustamentos entre estruturas objetivas e subjetivas. Em vários momentos é foi possível visualizar contradições entre a consciência do desenvolvimento de um trabalho voltado relações etnicorraciais e o próprio preconceito explicitado e assumido, num diagnóstico em que as professoras se encontram em estágio de transição, buscando construir um novo *habitus* a partir da consciência de que não podem reproduzir e legitimar posicionamentos que marginalizam e excluem diariamente alunos/as negros/as nos espaços escolares.

Em outras palavras, as construções discursivas abordadas nessa seção deixam evidentes preconceitos raciais e consensualidades com as condições objetivas que lhes são estabelecidas. Ainda assim, percebo essas docentes numa condição de agentes que não são meros reprodutores de representações e sim agentes ativos na construção de objetos mentais, na medida em que estão em processo de construção de um novo *habitus*, pois percebem a necessidade do trabalho para a educação das relações etnicorraciais, compreendem a importância desse critério no processo de escolha do livro didático, ao tempo em que não os considera no momento da escolha. Dessa forma, os conflitos são evidentes em seus discursos e anunciam esse estágio de transição.

A introdução do debate sobre relações etnicorraciais na escola retira essas professoras do conforto da reprodução de discursos racistas, pois as deixam em estágio conflitante, fazendo emergir enunciados que ora corroboram o preconceito e ora enunciados que o combatem. Considerar essa assertiva significa visualizar faíscas de transformação, trazendo ao debate a ideia de que o individual é político e que influencia nas estruturas objetivas e vice-versa, se não fosse dessa forma as professoras aqui pesquisadas não fariam parte dessa investigação e o Estado não buscaria suas participações para legitimar a política nacional do livro didático.

Enfim, para encerrar essa análise, faço uso das palavras de Bourdieu (2005, p.152):

“Embora com o risco de parecer muito obscuro, poderia resumir em uma frase toda a análise que estou propondo hoje: de um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas”.

---

## (IN) CONCLUSÕES

*“História com começo, meio e gran finale  
seguida de silêncio e de chuva caindo”  
(LISPECTOR, Clarice, 2010, p.15)*

É certo que aqui contei mais que obviedades, o que se segue é apenas uma tentativa de sintetizar as tantas páginas que escrevi com a análise dos dados coletados e produzidos como prenúncios que apontam para (in) conclusões, depois de um longo e árduo desenrolar.

A política nacional do livro didático foi entendida nessa pesquisa como um subcampo pertencente ao campo da educação sujeita a regulação estatal se estruturando através das ações de seus agentes que influenciam e dominam de acordo com sua concentração de capital. Atualmente, o subcampo é dominado pelos agentes privados que desenvolveram estratégias de conservação da estrutura por meio de entidades próprias (SNEL, ABRELIVROS, Instituto-Pró-Livro, ABRALE e Câmara Brasileira do Livro) para atender a seus interesses particulares na política nacional do livro didático, devido às altas cifras destinadas pelo governo federal aos programas para material didático. A partir dessa compreensão, percebi a inclusão dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos negros, como agente influenciador dessa política, na medida em que observo a presença de diversos discursos raciais na análise dos documentos oficiais e nos enunciados das professoras sob influência das lutas desses movimentos.

Nesse sentido, os discursos raciais presentes na política nacional do livro didático são resultados das lutas desse agente, contudo, como pode ser observado ao longo da pesquisa, esse agente possui a menor quantidade de capital (material e simbólico) no jogo de correlação de forças do subcampo. Por isso, suas determinações sofreram influências e adaptações de todos os outros agentes integrantes com mais capital. Isso contribui consideravelmente para a sustentação de ideologias e valores de grupos que possuem visões de mundo e projetos de sociedade diferenciados do que preveem os movimentos de luta por uma educação antirracista.

Esses motivos contribuem seriamente para que os documentos oficiais da política revelassem fragilidades na abordagem das relações etnicorraciais, pois se

constituem como produtos tecidos nos entremeios de fluxos contraditórios entre os agentes. Dessa forma, os documentos oficiais revelaram fragilidades referentes, principalmente, à representação positiva da população negra, pois pautaram-se, sobretudo, na ideia da repetição exaustiva do enunciado base de não veiculação de preconceitos e discriminações nos livros didáticos, negligenciando que a representação positiva fosse condição *sine qua non* para a constituição de uma educação antirracista. Dessa forma,

a) Os editais do PNLD foram os documentos analisados que mais apresentaram critérios relativos às relações etnicorraciais, sendo que a maioria partiu da ideia de não veicular preconceitos e discriminações, relegando a critérios de classificação ou qualificação os critérios que tratam da imagem positiva dos afrodescendentes, da cultura afro-brasileira e da abordagem do preconceito e da discriminação para construção de uma sociedade justa e igualitária.

b) A legislação específica para o livro didático analisada revelou-se dentro de uma política de silenciamento, uma vez que somente traz em seu bojo uma abordagem referente às relações etnicorraciais nos objetivos específicos da avaliação pedagógica, que também parte da premissa de não veicular preconceitos e discriminações no livro didático. Além disso, foi observado que não apresenta o respeito à diversidade racial como uma das diretrizes do PNLD, pressupondo que os documentos elaborados a partir desse documento não possuem a obrigatoriedade de representar e respeitar essa diversidade racial.

c) Nos guias dos livros didáticos, foi possível observar que somente o guia da área de história estava condizente com uma perspectiva de respeito à diversidade racial e de construção de uma educação antirracista. As outras áreas não trataram sobre estas questões ou as trataram de maneira superficial, apenas reportando-se a ideia de não veiculação de preconceito e discriminações, essa negligência, na maioria dos guias, pressupõe que pouco foi considerado os aspectos etnicorraciais na avaliação pedagógica das obras.

Nesse sentido, após analisar os documentos oficiais parti para análise dos enunciados de outro eixo estruturante da política: o processo de escolha do livro didático na escola representado, nessa pesquisa, pelas professoras da Escola Batista Teosópolis. Dessa forma, a maioria dos enunciados das professoras revelou uma consensualidade com a política nacional do livro didático, ou seja, uma



reprodução das condições objetivas as quais estão submetidas. Entretanto, também foram perceptíveis enunciados que rejeitaram essa política numa tentativa de emolduração de novos *habitus*. Por isso, as professoras foram posicionadas num *entre-lugar*, isto é, num estágio de transição conflituoso, pois ao mesmo tempo em que defendem o processo de escolha, o reconstrói de acordo com suas necessidades e experiências vividas.

O mesmo estágio de transição conflituoso se torna evidente quando se trata das relações etnicorraciais, pois, por um lado, as professoras consideram em seus enunciados a necessidade do trabalho a partir da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações etnicorraciais, a relevância desses documentos para a política nacional do livro didático, bem como a importância desse critério na escolha e análise do livro didático. Mas, por outro lado, a maioria desconsiderou completamente, no momento da escolha do livro didático, qualquer critério relativo às relações etnicorraciais, pressupondo uma dissonância entre o discurso e a prática. Vale ressaltar que perspectivas de construção de uma educação democrática, igualitária e antirracista tratam-se de questões urgentes e emergentes no espaço escolar.

Dessa forma, observei que a falta de formação e informação aprofundada sobre as questões raciais contribuem para que estejam nesse patamar de considerar importante, mas não utilizar esses critérios, contribuindo para que a maioria das professoras não possuísse segurança suficiente para observar, analisar, excluir ou escolher os livros didáticos a partir de tais critérios.

Portanto, a partir das conclusões acima citadas, percebo que a política nacional do livro didático legitima e reproduz representações negativas de desvalorização do/a negro/a no livro didático, por meio de uma política de invisibilidade, pois a não adoção de medidas enérgicas e de discriminação positiva de povos marginalizados socialmente acarretará na perpetuação de preconceitos e discriminações nos livros didáticos. Por isso, observo que a política nacional do livro didático não prevê:

- Cotas de participação de personagens negros nos textos;
- Quantidade mínima de representações de pessoas negras nas ilustrações;
- Apresentação positiva da cultura afro-brasileira do jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado no dia-a-dia;

- Critérios específicos/artigos na legislação o que propicia uma forma velada do preconceito e da discriminação;
- Representação positiva do povo negro nos Editais do PNLD como critério eliminatório;
- Obrigatoriedade em demonstrar a participação dos afrodescendentes na formação da cultura brasileira;
- Inclusão da literatura afro-brasileira e africana, principalmente, nos livros de Língua Portuguesa;
- Estabelecimento de penalidades aos guias dos livros didáticos, aos avaliadores pedagógicos, aos autores e as editoras por aprovarem e/ou produzirem livros racistas.
- Orientação aos/as professores/as para considerarem critérios relativos às relações etnicorraciais, com base na Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais, no processo de escolha do livro didático na escola.

No processo de escolha na escola a legitimação e reprodução de representação de desvalorização e negação do/a negro/a no livro didático ocorrem na medida em que:

- Considera pouco ou não considera a utilização dos critérios relativos às relações etnicorraciais, com base na Lei 10.639/03 e nas diretrizes, no momento da escolha do livro didático;
- Não ponderam a cobrança de critérios de respeito à diversidade racial ao órgão responsável, mesmo cientes dos problemas relativos a essa questão nos livros e cientes que os povos são tratados de forma desigual nos livros didáticos.

A política nacional do livro didático como um subcampo do campo educacional deveria estar de acordo com a Lei 10.639/03 e com Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais, uma vez que é paradoxal conceber uma educação para as relações etnicorraciais com o principal

material pedagógico reproduzindo e legitimando representações negativas e propiciando um apagamento/invisibilidade do/a negro/a.

Enfim, mediante tudo que produzido, analisado e interpretado, vale advertir que aqui vigora apenas um olhar dentre tantos outros possíveis. Entretanto, consigo ao menos realizar uma afirmação comum a qualquer olhar que se deleite nesse trabalho: a grande complexidade da política nacional do livro didático. Por isso, compreender com profundidade suas abordagens políticas, sua dinâmica, seus agentes, suas repercussões, seus avanços e retrocessos são questões que não cabem no escopo desta pesquisa demandando a necessidade de estudos futuros.

---

**REFERÊNCIAS**

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no Estudo sobre Avaliação. In: RICO, Elizabeth de Melo. *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 5. ed São Paulo, SP: Cortez, IEE, 1998.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *A África, a educação brasileira e a geografia*. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

BARBOSA, Muryatan Santana. *Identidade Nacional e Ideologia Racialista*. In. <http://historiaecultura.googlepages.com/Identidadenacional.pdf>. Acesso 10 de abril de 2012.

BARROS, Adema Nunes Neves das. (Mimeo.). *O Silenciamento nas Avaliações dos Livros Didáticos*. 2001. 120 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2001.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. 4. ed São Paulo, SP: Ática, 2006

BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens*. São Paulo: Contexto, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 7. ed. Campinas: Papius, 2005b.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)> Acesso em 04/10/2012.

\_\_\_\_\_. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. *Edital do PNL D 2004*. Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em 03 de jan de 2013.

\_\_\_\_\_. *Edital do PNL D 2007*. Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em 03 de jan de 2013.

\_\_\_\_\_. *Edital do PNL D 2010*. Disponível em <<http://www.fn de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em 03 de jan de 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal Brasileira de 1988.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino. MUTTI, Regina. *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Texto contexto enferm. vol.15 no.4 Florianópolis Oct./Dec. 2006. Disponível em [www.scielo.br/scielo.php?pid=s010407072006000400017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010407072006000400017&script=sci_arttext). Acesso em 15 de maio de 2012.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CASTRO, Jorge Abraão de. *O processo de gasto público no programa do livro didático*. Texto para discussão nº 406. Brasília: IPEA, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

\_\_\_\_\_. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Sumus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Organizadora). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1996.

CORRÊA, Mariza. *As Ilusões da Liberdade: a Escola de Nina Rodrigues e a Antropologia no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

COSTA, Cândida Soares da. *O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CRESTANI, Luciana Maria. *A representação do negro em livros didáticos de língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul, 2002.

ESTATUTO SNEL. Disponível em: <<http://www.snel.org.br/institucional/estatuto/>> Acesso 12 de março de 2013.

ESTATUTO ABRELIVROS. Disponível em:<[http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=29](http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=29)> Acesso 12 de março de 2013.

ESTATUTO ABRELE. Disponível em: [http://www.abrale.com.br/?page\\_id=724](http://www.abrale.com.br/?page_id=724)< Acesso 12 de março de 2013.

ESTATUTO INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/secao.asp?secao=5&idcli=1&time=17:27:35>> Acesso 12 de março de 2013.

ESTATUTO CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/upload/estatuto.pdf>> Acesso 12 de março de 2013.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: ensaio de interpretação sociológica*. Vol 1, 5ª edição. Globo: São Paulo, 2008.

FONSECA, Marcos Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FRACALANZA, Hilário. *O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18.ed Sao Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 2000.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. *O livro didático em questão*. 3. ed Sao Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Ivana Silva. *A cor da metáfora: o racismo no livro didático de língua portuguesa*. . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2009.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 49. ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 2004.

GENRO, Tarso. *Apresentação do Mec*. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, outubro de 2005.

GIAROLA, Flávio Raimundo. *Racismo e teorias raciais no século XIX: Principais noções e balanço historiográfico*. Disponível em <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=313>. Acesso em 10 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. *As representações da mão-de-obra: escravos, imigrantes e trabalhadores nacionais nos discursos dos políticos sanjoanenses (1871-1889)*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São João Del-Rei. Departamento de Ciências Sociais, Política e Jurídicas, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. Disponível em <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso 03 de mar de 2013.

\_\_\_\_\_. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> > Acesso em 09 de jan de 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. 34, FUSP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2. ed São Paulo, SP: Ed. 34, FUSP, 2005.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte Ed. UFMG; Rio de Janeiro IUPERJ, 2005.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

LAVILLE C, DIONNE J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG;1999. Cap. 7: Em busca de informações. p.165-96.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências da Análise do Discurso*. Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas- SP, 3ª edição, 1997.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. Ática: São Paulo, 1988.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, organizador [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA M. A. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Revista Educação e Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto Preto Quanto Branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: Queroz, 1985.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. *A Frente Negra Brasileira: Política e Questão Racial nos anos 1930*. Dissertação de Mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: 2002.

OLIVEIRA, Rachel de. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP: 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3 ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *As Formas do Silêncio no movimento dos Sentidos*. Campinas: Unicamp, 1997

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo. *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Ed. Garamont, 2008.

PALUMBO, Denis. *A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América*. In: Ministério da Educação e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (org). Políticas de Capacitação de Profissionais da Educação Belo Horizonte; Departamento Técnico-Pedagógico; Divisão de Materiais e Publicações; FAE/IRHJP, 1989.

PAULA, Adilton de. *Educar o Brasil com raça: das raças ao racismo que ninguém vê* (in) SANTOS, Genilda; SILVA, Maria Palmira (org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Amparo, 2005.

QUEIROZ, Renata. *A representação da diversidade étnico – racial e de gênero no livro didático do Ensino Fundamental brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Marcos, 2008.

RESSEL, L.B. *Grupo focal como estratégia de coleta de dados de pesquisa, 2008*. Disponível em <[www.ualberta.ca/~ijqm](http://www.ualberta.ca/~ijqm)> Acesso 10 de fev de 2013.



RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1932.

ROSA, João Guimarães. *Fita verde no cabelo: nova velha estória*. Ilustrações de Roger Melo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

\_\_\_\_\_. *O Espelho primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 15.<sup>a</sup> ed., 2001.

\_\_\_\_\_. *Grande sertão: veredas*. 37<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. *Com a palavra, o autor: em nossa defesa um elogio a importância e uma crítica as limitações do Programa Nacional do Livro Didático*. São Paulo: Editora Sarandi, 2010.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da; VENTURI, Gustavo. *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, ano I, n.1, jul, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo, SP: companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Celia. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador, Ba: UFBA, Centro Editorial e Didático, CEAO, 1995.

\_\_\_\_\_. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. 2001. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001c.

\_\_\_\_\_. *O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de primeiro grau, nível I*. 1988. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

\_\_\_\_\_. *A desconstrução da discriminação no livro didático*. In: Munanga, K. (Org). *Superando o racismo na escola*. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2000.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Celina. Introdução – *Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa*. Caderno CRH. Salvador: UFBA, nº 39, p. 11-24, jul/dez, 2003.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*, Rio de Janeiro, Relume Dumará-Fundação Ford, 2003.

THEODORO, Mário. À guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

### Referências de documentos analisados:

BRASIL. *Apresentação do Guia do livro didático 2010-2012*. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso 12 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. *Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2348-guia-pnld-2010>> Acesso em 12 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. *Guia do Livro Didático de Matemática*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2348-guia-pnld-2010>> Acesso em 12 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. *Guia do Livro Didático de História*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2348-guia-pnld-2010>> Acesso em 12 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. *Guia do Livro Didático de Ciências*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2348-guia-pnld-2010>> Acesso em 12 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. *Guia do Livro Didático de Geografia*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2348-guia-pnld-2010>> Acesso em 12 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 14, 20/5/2003 - Dispõe sobre a avaliação pedagógica das obras didáticas inscritas no PNLD. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em 12 de mai de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 30, de 4/8/2006 - Dispõe sobre a execução do PNLD. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em 12 de mai de 2012.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 7, de 5/4/2007 - Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em 12 de mai de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 15/1/2007 - Dispõe sobre a execução do PNL D. Disponível em: <http://www.fn de.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em 12 de mai de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3, 14/1/2008 - Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro Didático – PNL D. Disponível em: <http://www.fn de.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em 12 de mai de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 60, 20/11/2009 - Dispõe sobre O Programa Nacional do Livro Didático (PNL D) para a educação básica. Disponível em: <http://www.fn de.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em 12 de mai de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 10, de 10/3/2011 - Altera a Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNL D) para a educação básica. Disponível em: <http://www.fn de.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em 12 de mai de 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.084, 27/1/2010 - Dispõe sobre os programas do material didático e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fn de.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em 12 de mai de 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA–UEFS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

**IDENTIFICAÇÃO**

QUAL TURMA LECIONA:

TEM QUANTOS ANOS DE PROFISSÃO:

IDADE:

SEXO:

RAÇA:

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO COMO PROFESSOR(A):

QUAL A SUA FORMAÇÃO:

**QUESTÕES**

A Lei 10.639/03 trata-se de uma lei federal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica.

As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer 03/2004) são orientações que visam atender os propósitos expressos na Lei 10.639/03 para a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas.

**1. NAS AULAS, VOCÊ USA OS LIVROS DIDÁTICOS?**

( ) SIM                      ( ) NÃO

PARA OS QUE RESPONDERAM SIM, COMO VOCÊ UTILIZA?

PARA OS QUE RESPONDERAM NÃO, PORQUE VOCÊ NÃO UTILIZA?

**2. COMO FOI O PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS NA SUA ESCOLA?**

**3. VOCÊ TEVE ACESSO AOS LIVROS DIDÁTICOS DURANTE O PROCESSO DE ESCOLHA?**

(  ) SIM      (  ) NÃO

PARA OS QUE RESPONDERAM SIM, COMO VOCÊ TEVE ACESSO?

PARA OS QUE RESPONDERAM NÃO, PORQUE VOCÊ NÃO TEVE ACESSO?

**4. OS LIVROS ENVIADOS PELO MEC FORAM OS MESMOS LIVROS SELECIONADOS NO PROCESSO DE ESCOLHA?**

(  ) SIM      (  ) NÃO

PARA OS QUE RESPONDERAM SIM, QUAIS FORAM OS LIVROS ESCOLHIDOS E POR QUÊ?

PARA OS QUE RESPONDERAM NÃO, VOCÊ POSSUI ALGUMA RESSALVA QUANTO AOS LIVROS ENVIADOS?

**5. PARA O PROCESSO DE ESCOLHA, HOUVE REUNIÕES ESPECÍFICAS?**

(  ) SIM                      (  ) NÃO

PARA OS QUE RESPONDERAM SIM, QUANTAS REUNIÕES FORAM REALIZADAS, QUEM PROMOVEU E COMO FORAM ESSAS REUNIÕES?

PARA OS QUE RESPONDERAM NÃO, PORQUE VOCÊ ACREDITA QUE NÃO FORAM REALIZADAS, REUNIÕES?

**6. VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE O PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS?**

(  ) SIM                      (  ) NÃO

PARA OS QUE RESPONDERAM SIM, POR QUE VOCÊ ACHA ESSE PROCESSO IMPORTANTE?

PARA OS QUE RESPONDERAM NÃO, POR QUE VOCÊ NÃO ACHA IMPORTANTE ESSE PROCESSO?

**7. COMO FOI SUA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS?**

**8. QUAIS CRITÉRIOS FORAM CONSIDERADOS NA HORA DA ESCOLHA?**

**9. NA ESCOLHA DOS LIVROS, VOCÊ/COORDENAÇÃO/DIREÇÃO CONSIDEROU ALGUM CRITÉRIO QUE ENVOLVE AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS?**

**( ) SIM ( ) NÃO**

PARA OS QUE RESPONDERAM SIM, QUAIS CRITÉRIOS FORAM CONSIDERADOS?

PARA OS QUE RESPONDERAM NÃO, PORQUE NÃO FOI CONSIDERADO ESSE CRITÉRIO?

**10. PARA A ESCOLHA DESSES LIVROS VOCÊ CONSIDEROU AS RESENHAS DOS GUIAS DO LIVRO DIDÁTICO? POR QUÊ?**

**11. VOCÊ PERCEBEU EM TODA REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ESCOLHA ALGUMA INDICAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A ESCOLHA DE LIVROS QUE CONTEMPLAM A LEI 10.639/03?**

**12. NA SUA OPINIÃO, OS LIVROS SELECIONADOS REVELAM ALGUM TIPO DE PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO OU APAGAMENTO EM RELAÇÃO AO NEGRO?**

**( ) SIM ( ) NÃO**

PARA OS QUE RESPONDERAM SIM, COMO VOCÊ PERCEBEU?

PARA OS QUE RESPONDERAM NÃO, VOCÊ ACREDITA AS RAÇAS SÃO TRATADAS DE FORMA IGUALITÁRIA?

**13. NA SUA OPINIÃO, OS LIVROS DIDÁTICOS ESCOLHIDOS ESTÃO DE ACORDO COM A LEI Nº 10.639/03 E COM AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS?**

**( ) SIM ( ) NÃO**

PARA OS QUE RESPONDERAM SIM, COMO VOCÊ OBSERVOU ISSO?

PARA OS QUE RESPONDERAM NÃO, PORQUE VOCÊ ACHA QUE NÃO ESTÁ DE ACORDO?

### Transcrição entrevista com grupo focal

Pesquisadora: Gente, a gente está dando início agora a nossa reunião do grupo focal, ou seja, essa entrevista coletiva que vocês estão fazendo agora, certo? Vocês já estão cientes que tudo que vocês falarem podem retirar depois, vocês tem liberdade para retirar o que colocaram no questionário e retirar a fala, que eu retiro da pesquisa, certo? Então, a gente vai dar continuidade ao questionário porque algumas perguntas ficaram sem respostas ou então vocês responderam pouco, então para dar continuidade eu vou fazer esse grupo focal. A primeira coisa que eu trago para vocês discutirem comigo: Como vocês veem o trabalho que a escola desenvolve com a Lei 10.639? A escola desenvolve algum trabalho em relação a essa lei? Vocês sabem que é a lei que obriga o ensino de História e Cultura Africana nas escolas, então, como vem sendo trabalhado na escola na opinião de vocês?

Solange: Como vem trabalhando? Eu acho que de acordo a Educação onde a gente tem feito o possível nos projetos pedagógicos e vem trabalhando normal de acordo com a lei mesmo. Vem trabalhando sem nenhuma discriminação, nem complicação nos projetos.

Maria: Bom, eu acho que assim...a gente fala muito, mas trabalho específico mesmo não tem nenhum, a gente faz leituras, mas um trabalho específico mesmo..., a gente faz leituras, procura estar fazendo leituras para os meninos assim que falam sobre a discriminação, essas coisas, de preconceito...tudo, mas não tem um trabalho específico mesmo. Eu acho que a gente nunca fez nenhum projeto específico voltado mesmo para essa questão, a gente sempre fala, mas fala com os meninos do respeito, das raças, da cor, da crença, de qualquer coisa, que todo mundo é igual, mas um trabalho mesmo, específico voltado para isso a gente nunca fez não =

Ana: Mesmo com tudo isso não deixa de haver o preconceito.

Maria: Se fez, eu não me recordo.

Luzia: Mas de acordo com o que a lei fala que não é assim...especificamente que a escola trabalhe, assim, faça um projeto que trabalhe em cima da questão não, que a gente trabalhe na escola visando o racismo de modo geral, essa questão racial, mas não é preciso fazer um projeto para trabalhar só especificamente falando sobre a questão racial, a questão , não é só trabalhar só nisso, é trabalhar de modo geral porque hoje a questão da discriminação não é só com a questão racial africana e sim de modo geral e a lei. Então eu falo assim, o projeto da escola a gente está

sempre trabalhando porque de acordo com o que as coordenadoras trabalham aqui os projetos é pra gente fazer porque nenhuma escola, eu acredito que nenhuma escola vai ter um trabalho específico, vamos trabalhar isso, é difícil. Mas sempre são projetos que são colocados e vai falando para poder ir colocando o ser humano naquele raciocínio que a gente não pode estar fazendo, acabando um pouco com essa questão da discriminação, então a escola...eu acredito que a escola, a gente tem trabalhado um pouquinho, tem trabalhado os projetos que as coordenadoras colocam na escola, acho que é vai falando...e toda escola é assim mesmo, porque nenhuma faz .

Margarida: É, por mais que faça, quem é discriminado, o próprio negro se discrimina, porque as vezes ele se isola, então a discriminação já vem daí dos próprios negros as vezes.

Luzia: Mas eu acho que a discriminação não é só do próprio negro

Maria: A discriminação está na cabeça de todo mundo, que seja negro, que seja branco, você é discriminado porque você é gordo, porque você é magro demais, porque você tem cabelo ruim, porque você tem cabelo bom, então você é discriminado de todas as formas e você discrimina também, você também discrimina, claro que a gente está sempre procurando estar alertando as crianças para esse tipo de coisa, mas quando eu falo um trabalho específico não é só para trabalhar com aquilo, mas eu acho que a gente já fez assim...a gente faz cartazes, a gente já trabalhou livros, a gente já procurou trabalhar aqueles livros Cabelo de Lelê, As tranças de Bintou que até sumiu o livro daqui, Menina bonita do laço de fita, e outros, veio uma menina fez a leitura de um livro de um príncipe que no final os meninos que ficaram assim... porque o príncipe era negro, porque ninguém tem na cabeça que existe um príncipe negro, quando chega no final da história o príncipe é um negro. Então a discriminação está na cabeça da gente, parece que é desde quando a gente nasce, já nasce com o preconceito e a discriminação ali, agora a gente tem que trabalhar isso para que isso vá se transformando e na escola realmente como H falou é trabalhado dessa forma, mesmo assim, a gente sempre falando, sempre alertando e procurando que os meninos abram a mente para esse tipo de coisa, de preconceito para quando eles crescerem se transformarem num cidadão sem preconceito.

Luzia: Falando da lei, como H falou e B também falou, como a lei em si acho que ninguém trabalha a lei assim, a lei propriamente dita, voltada para a lei, mas são feitos trabalhos que contemplam nos projetos, nas atividades...a professora... Em um simples textos que se lê sempre reportando a essas questões, mas eu vejo assim...de modo geral todo mundo se preocupa porque o cuidado que você tem em não deixar que o colega chame o outro de neguinho, de não sei de que, essas coisas que a gente vai interferindo, a questão do bullying, e não sei o que, então de uma forma geral é trabalhado sim, sem projeto específico, mas eu acho que a lei não sei nas outras escolas, mas acho que de um modo geral, você sabe melhor do que



eu, mas assim é trabalhado, eu acho que dessa forma, ainda está meio permeando por esse caminho assim de trabalhar em cima de projetos, trabalhar em cima de texto, trabalhar em cima de leitura, quando a gente vê um aluno em uma situação vai lá na mesma hora faz a intervenção e até colocando na cabeça deles que isso dá cadeia, que isso a gente não tinha essa concepção quando a gente era pequeno e hoje a gente já.. que isso dá cadeia e eles já sabem se eles não praticam, mas eles já sabem, bullying dá cadeia, não sei o que...então eles já tem essa noção, então isso tudo é passado dentro da sala de aula, muitas vezes os pais em casa não se incomodam nem um pingão com essas questões e aí os meninos vem para a escola a gente vê que eles vem cheios e que daqui a pouco ele já está falando. Eu já falei em casa, já falei... mesmo que ele vá vai sendo aos poucos porque a gente sabe que isso aí, essa questão é uma questão muito séria, como B falou todos nós somos preconceituosos, todos nós temos essa coisa enraizada, mas eu acho que está sendo feito um trabalho, todo mundo está se preocupando, ninguém está deixando o aluno pintar e bordar com o outro sem estar chamando, sem você falar, sem dar...e eles estão percebendo também, deixando bem claro isso dá cadeia, se você crescer você desse jeito você vai ser...ninguém vai gostar de você, você não vai...sabe? Trabalha assim nesse sentido, é trabalhado.

Pesquisadora: Mira

Ana: Acho que todo mundo já falou aí, eu vou falar mais o que?

Pesquisadora: Vocês sabem que o meu projeto ele fala sobre o processo de escolha do livro didático e desses critérios das seleções étnico raciais, inicialmente eu vou perguntar para vocês como foi esse processo de escolha do livro de didático na escola em 2009, vocês participaram ( ) e se esse processo é importante para vocês. Se é importante pra vocês escolher o livro didático que o aluno vai utilizar e como vocês percebem isso na prática de vocês. Como foi essa escolha primeiro para vocês? É importante escolher esse livro didático?

Maria: Importante, é super importante, porque muito tempo a gente já vinha recebendo, nem o professor, nem a escola tinha essa oportunidade de escolher e quando escolhia não recebia e agora o governo geral já está dando essa oportunidade que a escola... que a gente escolha o livro e vem, algumas vezes vem a segunda opção, mas a gente recebe aquele que a gente escolheu, nos anos anteriores já aconteceu isso aqui veio os livros que escolhemos, mas...graças a Deus, porque antes a gente não tinha essa oportunidade de escolher, recebia aquilo que o município escolhia ou que a Bahia escolhia, no caso da Bahia escolhia, mandava para a região, a gente trabalhava com o livros que não tinham nada a ver com a nossa região, nada a ver com a realidade. Então hoje o professor tem a oportunidade de escolher o livro, a oportunidade de escolher de acordo com a...vamos dizer assim, com os alunos, que ele está trabalhando já na escola, com projetos da escola, a gente quer trabalhar tal projeto, na hora da escolha do livro a gente já visa essa questão, por exemplo, qual o projeto que a gente tem em mente

para trabalhar no futuro e aí já é uma oportunidade que o professor de manusear o livro, de escolher essa questão e a gente já tem fica () a receber, esperamos que recebamos futuramente o livro que está na escolha e a gente recebeu aqui, teve a oportunidade de receber, foi bom ter essa oportunidade. Aqui foram feitas reuniões com os coordenadores pedagógicos, professores sobre a escolha duas reuniões sobre a escolha e depois teve...o professor teve a oportunidade de pegar os livros e levar para casa, ler, meditar sobre cada um livro, o conteúdo de cada um e depois ver o dia da escolha, então eu achei muito importante as meninas aqui como fizeram, nós professores fizemos isso aqui, eu acho que foi bom, eu acredito que foi, como é que diz, vamos dizer assim, produtivo essa questão de sentar, juntar e procurar ver o que é melhor para o professor trabalhar com o aluno dentro dos seus objetivos, cada um com seus objetivos de trabalho.

Maria: Bom, eu acho que a escolha de 2009 foi melhor do que a de 2012, não sei se vocês concordam comigo, a gente teve mais tempo para estar escolhendo o livro, eu acho importante porque o livro é um recurso a mais que a gente utiliza e eles tem que estar de acordo com a realidade da nossa sala e a gente tendo, podendo escolher a gente tem a oportunidade de estar escolhendo aquilo que mais se aproxima da realidade dos nossos alunos, porém eu acho uma coisa, tem ainda uma coisa que eu não concordo, várias editoras mandam os seus livros, só que nós temos que escolher a coleção completa e as vezes aquilo que é bom para a alfabetização não é bom para a outra série e aí eu acho que...é nesse ponto que eu não concordo, se a gente vai escolher porque a gente tem que escolher o livro de uma coleção inteira, todos os livros da mesma coleção, eu acho que poderia ser por série, porque ficaria melhor pra gente estar trabalhando na sala, porque as vezes a realidade é totalmente diferente, aquele livro de alfabetização está excelente para o nível dos meus alunos, mas o outro de 2º ano, de 3º ano já não trata assim com mais intensidade aquela dificuldade que os alunos tem que a gente poderia estar trabalhando e como H falou é bom porque também a gente vai...é mais isso aí eu também já falei...procura textos que estão de acordo, os livros hoje estão bem melhores que antigamente que vinha aqueles textos que não tinha nada a ver com nada, e a gente já pode estar adequando as atividades sequenciadas do livro com o que a gente vai trabalhar, com os projetos que a gente está trabalhando na escola, eu acho importante apesar que a gente tem que estar sempre lembrando que o livro também não deve ser usado só porque o aluno tem o livro vamos colocar uma atividade no livro, vamos mandar uma atividade para casa no livro, sem nenhuma orientação, por isso que é... a gente precisa escolher pra gente saber o que vai trabalhar com os meninos com esse livro.

Ana: Já que as meninas falaram, eu vou falar aqui da outra escola como foi, 2009 lá na escola também tivemos a oportunidade da escolha, da gente ver, que foi uma escolha muito boa também lá no São Francisco, os livros também vieram assim...de acordo...esse ano também tivemos três encontros lá com a coordenadora sobre os livros, tivemos assim, a oportunidade de manusear, aqui também apesar da gente

também não ficar aqui, mas Daniela deu pra gente levar pra casa, teve um dia que eu levei um de matemática, outro dia levei de português, mas tive assim a oportunidade de ver aquele livro que a gente desejava. Lá também a gente não levou pra casa, mas escolhemos lá, tivemos dias pra gente olhar e tivemos aquele dia D que foi exclusivo para escolher os livros. Então os livros...é como B falou e H falou é um apoio para a gente, ele não é assim...a gente não pode trabalhar com o livro solto, porque é aquilo que B falou, eu jamais posso passar uma atividade para casa no livro sem eu trabalhar na sala de aula porque como é que o aluno...porque as vezes o pai não sabe ler, aquela situação difícil e aí pelo menos o filho já sabe alguma coisa, oh meu pai eu entendi assim, a tia fez assim...eu acho que os livros são muito importantes para nós, não só para nós como também para eles, mas é aquilo que se fala, a gente precisa saber trabalhar com os livros não é de qualquer jeito que a gente pode trabalhar, é trabalhar, acompanhar de acordo com o projeto que a escola está trabalhando e tudo, pra gente saber o que a gente vai mandar para casa para fazer atividade com os alunos.

Pesquisadora: Esse processo é importante...

Luzia: É importante a escolha do livro sim, é importante, foi uma conquista boa que antes não tínhamos essa condição, esse privilégio e hoje nós temos, foi uma conquista boa, ainda tem que melhorar como C mesmo falou essas questões de só poder priorizar uma editora, não pode sair assim catando, mas a gente já pode olhar o livro e tal que antes não tinha, então é uma conquista, foi uma conquista que nós sabemos que foi muito importante. É importante escolher? É, porque a gente vai estar escolhendo o que mais se assemelha, o que está mais próximo da nossa realidade, os textos, os assuntos, os projetos que a gente já tem todo ano, a gente já tem projeto que faz parte de todos os anos, então a gente já vê se aquele livro contempla e tal e...agora o tempo também ele é muito pouco, porque os livros as editoras vão mandando, vão mandando, mas quando chega aquela carta, aquela coisa e aquela coisa da escola, acaba sendo muito rápido, a gente tem reuniões, esse ano foi bem mais rápido ainda o processo 2012, 2009 teve mais tempo, mas 2012 teve menos tempo, ainda acho que falta muito essa questão deles também dar uma data assim...vai mandando os livros mais tipo, pra gente escolher já tem que ter uma quantidade maior de livros, aí eles vão demorando e quando eles dão a data já está bem em cima, a gente tem pouco tempo, a gente precisaria de mais tempo para escolher melhor e ter essa opção de colocar uma editora, outra editora e tal. Mas foi uma conquista muito boa e que a gente tem aproveitado aqui na escola o máximo que a gente pode a gente tem aproveitado, tem escolhido, tem olhado, tem verificado, as vezes a gente também não acerta na escolha, depois a gente olha assim...oh isso aqui..., mas a gente está avançando, foi um avanço e a gente tem aproveitado aqui na escola e tem feito diferença.

Pesquisadora: Eu percebi que vocês escolhem os livros pelo material de divulgação que as editoras enviam para vocês, o guia do livro didático ele não é considerado na hora da escolha? Como é esse processo assim, vocês dividem para cada um não é

isso? Então, a resenha, o guia que o MEC manda para vocês escolherem os livros didáticos, que ele parte do princípio que vocês não escolhem pelo livro e sim pelo guia que eles mandam já resumido, porque vocês não consideram esse guia? Vocês acham melhor escolher pelo livro porque vocês estão pegando? Como é que é esse processo?

Luzia: Como eu falei pra você aquele dia, eu sinceramente nunca me liguei em negócio de guia não, foi o que eu te falei, a gente tem se ligado no livro que é que a gente tem palpável, que a gente vai olhar, porque no guia vem a capa do livro e um comentáriozinho e tal, eu, eu falo por mim, eu realmente não me liguei naquela questão não, de agora em diante quando você falou, eu vou prestar mais atenção, mas eu confesso que eu não presto atenção naquilo. Eu prefiro o livro ali ao vivo que eu vou folhear, que eu vou olhar do que uma resenha, pra ser sincera eu não me atentei pra essas coisas não

Ana: Eu acho que ninguém vai pelo guia mesmo não, a gente mesmo vai direto nos assuntos.

Maria: No mais prático

Solange: O guia as vezes é enganoso,

Ana: nos textos, no tipo de letra...

Solange: O guia as vezes é enganoso, você escolhe lá, o guia vem com tanta estrela, tanta estrela, o MEC marcou tantas estrelas que é um livro bom, aí quando você pega o livro que chega na escola...meu Deus que isso, que livro ruim é esse? Então nem sempre o guia do MEC é a melhor escolha

Ana: Por isso que pelo livro é bom, que aí você vê as letras, tamanho de letras, formato de letras, atividades, textos

Maria:Eu acho até que essa pergunta vem depois, mas...quando a gente vai escolher o livro a gente não olha só o que o livro está oferecendo, só em questões de...não sei nem como dizer isso...em questão de conteúdo, sei lá, de texto, mas a gente olha também o tipo de letra, a gente olha também as gravuras, se são interessantes, a gente olha o material mesmo do livro, o tipo de papel, eu acho que todo mundo olha isso.

Luzia: Eu também nunca, pra lhe dizer a verdade, nunca me liguei em olhar aquelas resenhas, agora eu vou até olhar mais...

Solange: Eu acho que é caso de todo mundo, eu acho que é todo mundo, você sabia? Eu mesmo não tenho...

Maria: Eu sei lá, eu nem achava que aquilo era importante, é pra ser sincera eu nem achava que aquilo era importante, importante era o livro que eu estava olhando, a gente avaliar os textos, outra coisa os portadores de textos, a gente vai olhar se tem

receita, se trabalha com receita, se trabalha com lista, se trabalha com...se tem adivinha, se tem coisa interessante pro aluno, na resenha como Hfalou a gente não vê isso =

Solange: é enganosa ()

Luzia: A gente ainda vê para crer, a gente ainda...é essa teoria de ver para crer, então a gente está vendo ali

Pesquisadora: Uma coisa que eu percebi é que vocês têm vários critérios para a seleção do livro, então quais são os critérios de exclusão? O que faz vocês não escolherem o livro?

Maria: É praticamente ela já falou

Pesquisadora: Eu quero que vocês me digam assim... o que faz eu não escolher um livro...

Maria: Alguns textos, capa, gravuras, as letras...

Luzia: Começando pela capa, capa feia não atrai...

Maria: Como Neri disse nós já erramos muito, eu vou citar o livro...mas eu posso citar aqui que você não vai colocar mesmo né?

Pesquisadora: Não vou botar não...

Luzia: Por exemplo, eu acredito, como eu acho que todas as colegas se arrependeram de ter escolhido aquele Projeto Pitangá=

Maria: Da capa dura do peixe, da flor

Ana: A capa muito bonita

Maria: Linda a capa, apresentável, mas em compensação na minha opinião, na minha simples opinião de desconhecadora de tudo, que textos são aqueles daquele livro? Não diz nada com nada, não diz nem pra mim, quanto mais pros alunos =

Ana: E gigantesco

Luzia: É péssimo aquele livro

Solange E a gente não tinha o livro para olhar não, foi pela capa

Ana: Aqueles textos...

Maria: As atividades são terríveis, então, esse tipo de texto... quando eu olho num livro que realmente eu vejo aquele texto gigantesco, trabalho com alfabetização, eu olho um livro está aquele texto gigantesco, pra mim já é um ponto para excluir, é um ponto para excluir porque eu não vou trabalhar com...tudo bem, eu levo em

consideração a inteligência dos meus alunos, mas tem texto que quando chega no meio nem você quer ler mais, então porque as crianças vão ler? As crianças gostam de coisa interessante, hoje em dia a leitura está tão difícil de conseguir que esses meninos leiam uma coisa e ai vem...então esse aí é um ponto que eu excluo na mesma hora, nem leio, só em olhar o tamanho quando eu viro uma folha que eu viro outra que o texto está lá, não, esse não serve pra mim. E o tipo de atividade que é oferecida no livro também que tem muitas atividades que não tem nada a ver...

Luzia: A letra, o formato da letra, letra muito miúda a gente exclui porque é dificuldade, e quando eu da capa eu falei da capa brincando, mas é sério, uma capa atraente..., claro que a gente vai valorizar o conteúdo, mas poder conciliar uma capa atraente com...a gente procura as atividades, porque a gente não está mais atrás daquele livro velho que vem aqueles textos sem nada, tem que ter uma cruzadinha, tem que ter um caça palavras, tem que ter uma salada de letras, tem que ter atividades que eles gostam de fazer, então se a gente olha e não tem nada disso já está fora, se é feio também, uma capa que não atrai...() uma folha de papel para cobrir a capa, então eu acho que é por aí.

Pesquisadora: Eu observei uma coisa no questionário de vocês, que vocês acham o critério importante, porém não estabelecem como critério para estabelecer o livro, exemplo...

Maria: É, sinceramente não

Pesquisadora: Não foi isso? Justamente vocês responderam, eu acho importante no questionário, porém vocês não consideram na hora da escolha. Porque não considerar se você acha um critério importante? Eu queria saber de vocês por quê? Porque achei interessante essa contradição nos questionários de vocês.

Solange: Sabe por quê? No meu caso, quando nós recebemos essas editoras a gente nunca acha um conteúdo também que seja importante que venha alguma coisa escrita nos livros didáticos, também não tem não, se você quiser alguma coisa para você enriquecer sua aula, enriquecer seu projeto você tem que ir buscar, pesquisar em outra coisa, porque os livros também eles não estão vindo com esse conteúdo tudo não.

Pesquisadora: E será pelo fato que vocês, se vocês não cobrarem, exemplo, na ata de vocês eu não percebi nenhum critério em relação a diversidade racial, a qualquer outro tipo de diversidade brasileira? A gente vê que não tem, a gente vai buscar em outras fontes então a gente não cobra do livro didático, pode ser um fator?

Ana: Com certeza, acredito que sim, porque assim...=

Luzia: Nos paradidáticos a gente encontra...a gente busca mais nos paradidáticos na verdade

Maria: No livro mesmo, no livro mesmo assim...eu mesma, eu uso mais mesmo... o livro que eu uso é o livro de português e de matemática, porque quando a gente vai procurar nos textos no livro de história, no livro de geografia, aí os textos estão além daquilo que aqueles meninos conseguem não é? estar assimilando, tem muita coisa além daquilo que a gente está querendo passar pra eles.

Ana: E as vezes não é de acordo a nossa região, tem isso também

Maria: Eu acho que mesmo na questão da história geral mesmo, não falando só da região, eu acho que tem muita coisa que está assim.

Luzia: Acho que por conta disso... Justamente, porque que a gente se atém a português e a matemática? Porque temos que escolher a coleção toda então a gente vai para o que a gente vai... vai interferir mais na vida da criança que é português e matemática nesse sentido, porque as outras fontes a gente busca em outros lugares...aí o livro de história e o de geografia quando a gente vai olhar a gente não vê muito, não olha muito por esse lado, até por conta de que se você for muito por esse lado você acaba não escolhendo aquela editora e acaba não escolhendo nenhuma, porque talvez culpa nossa de não cobrarmos, mas também os livros mais atraentes, mais...estão no de português e matemática, porque os textos de história e geografia são maiores, França sabe melhor porque ela luta com geografia e com história, mas assim, eu particularmente, já está inserido, foi o que te falei, já tem a questão do negro inserido e tal, mas acho que isso ainda vai passar por muito tempo pra ficar como se deve ser.

Pesquisadora: Então, se vocês escolhem o livro de português como principal, vocês observam se tem algum tipo de literatura brasileira? Literatura africana? Porque na maioria das vezes é sempre um autor europeu ou um autor brasileiro não negro, essas questões são levadas em conta? Quando vocês observam o livro de português se a literatura é brasileira, é afro-brasileira, é africana?

Maria: Pra te dizer a verdade eu nunca levei isso em consideração não, se é interessante, o texto é interessante, e eu sei que os alunos vão gostar =

Ana: Quem é que escreve né ()

Luzia: Eu nem sei se o autor é preto ou branco

Maria: Não sinceramente, fala a verdade, aí eu nunca levei isso em consideração não

Pesquisadora: Vocês acham que o livro já tinha que trazer isso já, pela lei o livro tinha que trazer não é isso?

Maria: Eu acredito tem que trazer, agora sinceramente eu nunca levei esse critério em consideração não

Luzia: () Falou assim que eu gosto mais da geografia e história, sim, mas geografia e história também os textos eles também estão falhos muito nessa questão, porque nosso Brasil, é um país assim...é heterogêneo, a questão cultural, nós aqui nós estamos ainda atrelados àquela questão que só uma coisa ou outra e precisa falar mais das outras questões, qualquer professor de história e geografia ele precisa buscar pesquisa em outras fontes, porque nos livros ainda não tem, ainda não tem, história e geografia, ainda não tem.

Ana: Geralmente esse povo que tem casa em Itacaré é mais afastado assim da cidade porque é o lugar onde fica aquele povo mais...

Luzia: É uma questão que não tem nos livros, a gente não conhece, hoje a gente não conhece muitas raças. Nós como educadores precisamos nos interessar mais por essas questões.

Pesquisadora Se vocês fossem escolher novamente o livro didático hoje vocês considerariam esse critério? O que vocês não consideraram na última vez? Então o que vocês a partir de hoje se vocês fossem escolher o livro didático vocês considerariam esse critério de representar a diversidade etnicorracial brasileira, da literatura africana brasileira no livro de Língua Portuguesa? Vocês considerariam esses critérios a partir de hoje?

Maria: Eu ficaria mais atenta a esses pontos ai...eu não sei se deixaria de escolher o mesmo livro, mas eu ficaria mais atenta pra ver se realmente no livro já contempla essas questões

Luzia: Ia procurar, eu não sei se eu iria encontrar o livro perfeito, mas eu...Vou querer ler o guia agora que eu nunca li

Ana: Vou observar mais, observar mais o livro

Solange: Quando a gente aprende tem que colocar em prática, eu acredito que agora todas nós vamos estar mais empenhadas até por conta de que agora a gente não estava atenta a essas questões.

Maria: Já nas próximas escolhas do livro estará melhor

Pesquisadora Então vocês não utilizavam esse critério de exclusão do livro? Porque vocês não tinham formação e nem informação suficiente para isso?

Luzia: Mais ou menos por ai

Maria: Acredito que sim

Solange: Se fala, se fala, mas na prática...

Maria: Quando eu disse na primeira pergunta sobre a gente trabalhar mais, a gente mesmo não tem aquela...uma formação suficiente para estar levando em consideração todos esses critérios que tem que ser levados, por isso que eu disse



que o trabalho nunca foi um trabalho específico, mais por esse lado aí, apesar que eu acho muito desleixo também, porque aqueles seminários todos que já teve aí, que tratavam dessa lei

Ana: Esse ano não teve

Maria: Esse ano não teve, mas a gente já participou

Luzia: Mas que não traziam muita coisa não

Maria: Não traziam muita coisa, sabe porque? É como você estava falando aqui aquele dia, porque quando se fala negro todo mundo só fala daquele cabelão e o povo quer botar aqueles tererê, aquele...parece que negro é só isso, é vendedor de acarajé, é lutador de capoeira, parece que é só isso =

Ana: E no seminário que a gente vai eles na verdade eles focam mais essa parte, momento cultural é o Maculelê, não bota um momento de valsa lá no momento cultural com negros, bota maculelê, bota capoeira

Maria: Ai você vai, você chega lá e diz, ah isso ai eu já sei, toda vez que tem esse negócio é isso mesmo e acabou

Ana: Eu não venho mais

Luzia: É até o grupo Encantarte, a gente já sabe que vai ter o grupo Encantarte

Pesquisadora: Se fossem indicar agora melhoria para o processo de escolha de vocês para o próximo processo de escolha do livro didático, o que vocês queriam que melhorasse nesse processo de escolha?

Maria: Mais tempo, acho que agora até a gente agora, acredito que sim... vai chegando as coleções a gente já vai olhando porque na verdade nós também, as coleções vão chegando e a gente vai esperando as coleções chegar, chegar, chegar um monte, não é isso na verdade? Aí já está em cima a gente não tem tempo de olhar com mais cuidado, então eu acho que a gente vai ficar mais atenta pra esse ponto, vai chegando a coleção...a gente já vai abrindo, já vai dando uma olhada, vai olhando algum guia, porque o guia chegou, ai a gente fazendo isso vai ter tempo, olha o guia e compara para ver se realmente aquelas resenhas tem a ver com o que está no livro, que eu acredito que o guia vem pra isso para a gente folhear o livro e ver se realmente o que está ali no guia se o livro realmente contempla

Luzia: E como saber se o guia mente a gente vai ter a oportunidade de comparar, pra saber se de fato tem ali o que fala no guia

Solange: O guia estava uma beleza, chega o livro ai você vai ver o conteúdo do livro não é aquilo não

Ana: Talvez até tenha o conteúdo, mas não de forma interessante

Maria: Sim, até nas questões dos conteúdos também, eu realmente eu acho também que com essa questão dessa mudança, os conteúdos, conteúdos mesmo, eu digo conteúdos de gramática em livro está deixando muito a desejar =

Ana: É quase não está vindo

Maria: Conteúdos mesmo, porque gente, a gente sabe que a gente tem que trabalhar os conteúdos, substantivos, pronomes, verbos e isso no livro...você tem que estar trabalhando o conteúdo, partindo daquele texto você já trabalho o conteúdo, mas não vem exatamente conteúdo, atividades com aqueles conteúdos, não vem não =

Ana: Professor tem que buscar fora, isso é verdade

Maria: Não contempla totalmente não, não estou querendo que venha aquela coisa grife nos conteúdos, grife os pronomes, sabe?...não é isso, mas tem alguns livros didáticos que você abre não tem conteúdo nenhum, assim, os conteúdos de gramática viu Lívia que eu estou falando, eu sei que partindo do texto você trabalha os conteúdos, mas porque não vim também ali nas atividades aqueles conteúdos

Luzia: Com atividades interessantes e até porque assim, hoje os meninos não tem noção do que é substantivo, entra por aqui sai pelo outro lado e no livro tratando um pouquinho, quando ele for fazer a atividade ele já vê que tem também ali um pouquinho. O livro de Ana Júlia, por exemplo, da escola particular, ele tem os assuntos conteúdos, tem atividades interessantes voltada para o conteúdo, tem o texto, vem o conteúdo e a atividade já...o que a gente faz, a gente se vira para fazer uma cruzadinha, um caça-palavras colocando o conteúdo dentro disso, ai os livros das escolas particulares que eles mandam lá fabricar, escolhe...é diferente do nosso

Ana: Agora porque essa diferença? Aproveitando essa oportunidade, a escola pública recebe...é o mesmo nome, mesmo autor e é diferente

Maria: É o mesmo livro e as atividades são diferentes.

Pesquisadora: Porque o MEC ele tem critérios, se o livro vamos dizer assim...se o livro não estiver de acordo com os critérios o livro é excluído e o livro que é vendido para a escola particular é um livro livre, é a editora que faz, então se você não estabelecer aqueles critérios de gramática, de texto, de tudo de relações étnico raciais, o livro é excluído. O livro no caso da pesquisa, ele não deve apresentar nenhum tipo de preconceito, o livro, em tese, então o MEC faz uma avaliação para ver se realmente esse livro não apresenta nenhum tipo de preconceito e de discriminação, ai ele pode passar na triagem do MEC, porque o MEC faz triagem de todos os livros que chegam até as mãos de vocês, os escolhidos, e no caso da escola particular não, são comprados a própria editora faz e não passa por essa triagem

Maria: Ai eles colocam atividades diferentes, no mesmo livro tem atividades totalmente diferentes

Ana: Eu estou falando isso porque a gente que já teve atividades em escola particular a gente, você também...

Pesquisadora: Livro de arame o MEC não passa também é livro brochura com grampos, é tudo bem milimetrado mesmo de acordo com as regras que tem no PNLD

Luzia: Quando vai pra reunião elas falam assim, o livro vai ser tal e tal, mostram mais ou menos uma apostila que vai pra gráfica, ai escolhe os textos, as atividades, tipo quando a gente sai montando, tipo módulo, ai vai para a editora encapar, inclusive até a agenda esse ano vem toda padronizada, os cadernos vieram padronizados, então eles tem isso que a gente não

Pesquisadora A última pergunta, eu percebi que vocês tiveram algumas dificuldades em responder o questionário quando a gente fala em relações étnico raciais, exemplo, vocês responderam bem como vocês utilizam o livro didático, mas quando eu pergunto você considerou o critério das relações étnico raciais ou diversidade racial na escolha do livro didático vocês tiveram alguma dificuldade em responder ou então não responderam, eu queria saber porque que essa dificuldade ela ocorre?

Ana: Eu nem respondi

Maria: Falta de conhecimento da lei

Pesquisadora É pra ser sincera mesmo, porque essa dificuldade ela veio aparecer na hora das relações étnico raciais, vocês respondem muito bem, assim, como utiliza o livro em sala de aula? Como você escolhe o livro didático? Mas quando chega o critério das relações etnicorraciais ou quando se trata de alguma coisa em relação ao negro alguma questão, vocês deixam sem responder ou então respondem muito pouco

Maria: Porque nós somos preconceituosas

Luzia: É aquela questão que eu disse antes também, a lei está aí, a lei existe, a gente conhece, a gente busca ter informações, mas ela não é divulgada, quem quiser que busque o seu conhecimento, que vá ler, que vá atrás, que não sei o que...tem os seminários e tudo, mas ainda não está tão voltado para esse contexto, está mais voltado para aquelas questões que a gente já falou que repete, que repete, que repete...e por isso nós temos, eu falo no meu caso, eu acho que quando a gente vai pra o seminário que vai falar dessas questões eles não abordam assim como muita abrangência, não vai fundo no assunto pra gente...tipo, depois de sair dessa conversa com você, deste questionário, já tem uma outra visão, porque já foi esclarecido alguns pontos, mas as palestras que a gente teve, a gente chega lá é uma baiana na porta, a gente foi fazer um curso em Ilhéus que pagamos caríssimo e

que foi uma porcaria, uma mulher na porta barrando o filho () sabe, não é nem questão de...

Maria: Na verdade eu vejo um pouco assim, virou modismo porque assim, muita gente se utiliza da lei pra reivindicar direitos que não tem...

Pesquisadora: Como assim? Fale mais

Maria: Hoje, um negro fica pedindo a Deus que um fale alguma coisa com ele pra ganhar dinheiro na justiça, não, vamos ser sinceros gente, a verdade é essa, as pessoas vivem catando que alguém diga alguma coisa que ofenda, tem gente até que provoca, a gente precisa ser realista também, então tem muita gente que se utiliza disso aí pra querer tirar vantagem e eu acredito que seja um dos pontos que faz com que as outras pessoas também não acreditem em nada disso que está aí, está sendo cumprido porque é lei, mas se não fosse lei, se não desse cadeia todo mundo estava com a cabecinha do mesmo jeitinho, na verdade a cabeça é igual, o pensamento é igual, a única coisa que muda é que ninguém que comer em cadeia.

Pesquisadora: O que muda é o discurso e não a prática, não é isso?

Maria: Exatamente, eu sei que muitas vezes, muita gente que no mundo tem preconceito que muita gente que está ali lutando pelos seus direitos, que está certo que negro não é cachorro, não é? Como sempre foi tratando como um animal, como bicho, mas infelizmente tem muita gente como em todas as situações existem, pessoas que ficam tentando tirar vantagem daquilo que pode lhe favorecer, ao invés de realmente estar lutando por seu direitos fica aí usando um cabelo sujo fedido para que alguém diga que seu cabelo está sujo fedido para poder botar na cadeia, olhe eu sou preconceituosa, você já está vendo nas minhas palavras né...

Pesquisadora: Uma coisa interessante que eu não coloquei pra vocês é... vocês sabem que a escolha do livro ela não é obrigatória?

Luzia: É, você falou aquele dia

Ana: Estou sabendo agora

Pesquisadora: O livro didático não é obrigatória a escolha, a escola pode, vamos dizer assim...entender que a escola não precisa de um livro didático e não escolher, simplesmente se abster da decisão, não querer participar do processo de escolha, o que parece que não foi muito bem colocado pra vocês =

Maria: Não

Pesquisadora: = Porque a Política do Livro Didático não é da escola, vamos dizer assim, coordenação, direção, porque a própria política faz como que vocês não saibam, entendeu? Então a própria política faz com que vocês não tenham essa informação, que não pode escolher, se vocês deram um olhada no guia do livro didático, na próxima vez é melhor, todo recurso que você tiver pra olhar na próxima

escolha, vocês olhem, porque tem lá na última folha escrito que se caso a escola não queira ela pode não escolher livro didático, porque pelo que eu percebi pela fala de vocês, vocês escolhem como se fosse uma obrigação também, não é isso?

Solange: Se a escola não escolher o livro didático, nós escolas somos cobrados pela comunidade também, porque a comunidade ela...porque na escola de fulano, do meu filho escolheu livro didático e porque essa daqui não tem livro didático? Nós hoje vivemos também na escola, não é só a escola, tem também a questão do colegiado, também vai cobrar dos professores porque não escolha do livro didático, porque diz logo, todo estudante tem direito, meu filho tem direito, porque o livro didático...então a comunidade não está preparada para isso, para a não escolha, porque ela vai cobrar da escola, da comunidade que tenha um livro de didático.

Luzia: E a própria prefeitura fica em cima tanto é que fica mandando mil avisos, o livro que você não colocou ainda, chama atenção a prefeitura porque você não enviou no prazo, então não deixa de ser obrigado, porque mesmo se você não quiser a prefeitura também está em cima cobrando, tem até hoje, até meia noite, você vai ter que ir porque você vai ter que dar resposta pra eles, então de uma certa forma é obrigatória e imposta.

---

**ANEXO II****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

DECLARO para participar dessa pesquisa que estou de acordo com a utilização para fins acadêmicos dos dados coletados a partir do questionário e do grupo focal como parte da pesquisa intitulada ‘Velhos problemas, novas questões’: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático desenvolvida pela pós-graduanda Lívia Jéssica Messias de Almeida, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gláucia Maria da Costa Trinchão do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Tenho ciência, ainda, que estou informado de:

1. O questionário e o grupo focal possuem o objetivo de analisar os discursos raciais no processo de escolha do livro didático na escola, bem entender como compreendem esse processo.
2. O consentimento atual para realização do questionário e do grupo focal não exclui a liberdade de que, em qualquer fase da pesquisa, possa ser retirado sem qualquer penalidade.
3. Serão garantidos o sigilo e a privacidade dos/as sujeitos/as na pesquisa.
4. Durante o curso da pesquisa, a pesquisadora coloca-se a disposição para garantir quaisquer esclarecimentos quanto a metodologia adotada. Não haverá quaisquer tipos de despesas decorrentes da participação na pesquisa, não sendo previsto, portanto, quaisquer formas de ressarcimento.

Itabuna \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Declarante

---

**ANEXO III****DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA**

Declaro, para fins de realização da pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cumprindo as exigências éticas e que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido do declarante \_\_\_\_\_ para a realização desta pesquisa.

Itabuna, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura da Pesquisadora

## ANEXO IV

## TERMO DE COLETA E USO DE IMAGENS

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

DECLARO para participar dessa pesquisa que estou de acordo com a utilização para fins acadêmicos das imagens fotográficas coletadas como parte da pesquisa intitulada **“Velhos problemas, novas questões”**: **uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático** desenvolvida pela pós-graduanda Lívia Jéssica Messias de Almeida, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gláucia Maria da Costa Trinchão do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Tenho ciência, ainda, que estou informado de:

1. O consentimento atual para realização do questionário e do grupo focal não exclui a liberdade de que, em qualquer fase da pesquisa, possa ser retirado sem qualquer penalidade.
2. Durante o curso da pesquisa, a pesquisadora coloca-se a disposição para garantir quaisquer esclarecimentos quanto à metodologia adotada. Não haverá quaisquer tipos de despesas decorrentes da participação na pesquisa, não sendo previsto, portanto, quaisquer formas de ressarcimento.

Itabuna \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Declarante



---

**ANEXO V****TERMO DE COLETA E USO DE DOCUMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

DECLARO para participar dessa pesquisa que estou de acordo com a utilização para fins acadêmicos das cópias do documentos escritos como parte da pesquisa intitulada **“Velhos problemas, novas questões”**: **uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático** desenvolvida pela pós-graduanda Lívia Jéssica Messias de Almeida, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gláucia Maria da Costa Trinchão do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Tenho ciência, ainda, que estou informado de:

1. O consentimento atual para realização do questionário e do grupo focal não exclui a liberdade de que, em qualquer fase da pesquisa, possa ser retirado sem qualquer penalidade.
2. Durante o curso da pesquisa, a pesquisadora coloca-se a disposição para garantir quaisquer esclarecimentos quanto à metodologia adotada. Não haverá quaisquer tipos de despesas decorrentes da participação na pesquisa, não sendo previsto, portanto, quaisquer formas de ressarcimento.

Itabuna \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Declarante